Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Spielräume der Ordnungen

Empirische Ergebnisse und erziehungswissenschaftliche Reflexionen zu theaterpädagogischen Settings mit ‚neu zugewanderten Kindern'

Serafina Morrin



DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich

Serafina Morrin
Spielräume der Ordnungen

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 12

Serafina Morrin

Spielräume der Ordnungen

Empirische Ergebnisse und erziehungswissenschaftliche Reflexionen zu theaterpädagogischen Settings mit ‚neu zugewanderten Kindern'

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Siegelziffer D.30
Inauguraldissertation eingereicht beim Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt am Main
Erstgutachterin: Prof.in Dr. Juliane Engel, Zweitgutachter: Prof. Dr. Christoph Wulf, Disputation am 31.01.2023

Gedruckt mit Förderung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84743000).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3000-1 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1936-5 (PDF)
DOI 10.3224/84743000

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Serafina Morrin
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Vorwort

Die vorgelegte Dissertation leistet einen empirisch fundierten, methodologisch reflektierten und grundlagentheoretisch innovativen Beitrag zum Thema Flucht und Migration aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Hierzu werden theaterpädagogische Settings videobasiert als „Spielräume der Ordnungen“ analysiert und gesellschaftskritisch problematisiert. Stets thematisiert Serafina Morrin hierbei sowohl das eigene Vorgehen als auch den aktuellen Forschungsstand aus einer analytischen Distanz und identifiziert aktuelle Desiderate unterschiedlicher Diskursfelder.

Im Zentrum der Arbeit steht die Videographieforschung in theaterpädagogischen Settings mit zehn- bis zwölfjährigen Kindern in sogenannten Aufnahmeeinrichtungen und Willkommensklassen. Die hierfür erarbeitete Methodologie basiert auf Erkenntnissen der Dokumentarischen Methode zum impliziten Orientierungswissen und auf subjektivierungsanalytischen Zugängen zu Positionierungsweisen. Hier zeigt sich bereits der innovative Charakter des forschungsmethodischen Zugangs, der multi-perspektivisch arbeitet, um „Felder des Sicht- und Sagbaren“ neu zu erschließen. Die Erfahrungen der beobachteten Kinder werden bildungstheoretisch als ästhetische Praktiken bestimmt und hierbei die Kategorie „Spielräume der Ordnung“ erarbeitet, die dafür sensibilisiert, Situationen nicht zu übersehen, weil sie „nicht den erwartbaren, normativen Bestimmungen entsprechen“. Es geht also zentral um die Frage, wie (und ob) Ordnungen in theaterpädagogischen Settings verhandelbar werden. Die vielschichtige Theorie-Arbeit – mit bildungstheoretischen Fragestellungen zu normierenden Ordnungen, zu Spiel und Wahrnehmung – wird mit einer überzeugenden empirisch-methodologischen Untersuchung verbunden, ohne die Komplexität beider Bereiche zu reduzieren. Der ästhetische Blick leistet darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur Verschiebung bisheriger erziehungswissenschaftlicher Argumentationsfiguren, die insbesondere für eine gesellschaftskritische Auseinandersetzung gegenwärtiger und zukünftiger Forschungen disziplinär und interdisziplinär maßgeblich werden kann.

Frankfurt, im Juni 2023
Juliane Engel

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich für die zahlreiche Unterstützung, die ich erfahren habe, bedanken. Ohne die Mithilfe anderer Personen, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Mein Dank gilt Juliane Engel für das Interesse an diesem Thema. Sie hat mir einen kritischen Blick auf das Thema eröffnet und mich mit konstruktivem Austausch und bereichernden Anregungen stets motiviert und unterstützt. Danken möchte ich auch Christoph Wulf, der die Arbeit mit großem Engagement und Interesse begleitet hat und mir bei Fragen mit fachlichen Anregungen stets ermutigend und unterstützend zur Seite stand. Besonders danke ich auch den beteiligten Einrichtungen sowie den teilnehmenden Kindern mit ihren Familien, die mir einen kurzen Einblick in ihr Leben gewährt haben. Ohne sie wäre diese Untersuchung nicht zu dem geworden, was sie ist. In verschiedenen Kolloquien, Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen habe ich nicht nur inhaltlich bereichernden Austausch erfahren, ich bin dort Menschen begegnet, mit denen ich motivierende Gespräche führen konnte und die mich bei Höhen und Tiefen unterstützt haben. Insbesondere Matthias Olk und Safi Zauner möchte ich für den fachlichen Austausch danken. Mein Dank gilt auch der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin, die mit ihrem Vertrauen in meine Tätigkeit und mit ihrer Unterstützung zu einem Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat. Außerdem möchte ich für die Ermöglichung der Publikation in der Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biografieforschung Anke Wischmann, Dorothee Schwendowius und André Epp aus dem Vorstand danken. Schließlich gilt meine Dankbarkeit meinem Mann sowie unseren Kindern, die die Prozesse begleitet haben und mit dazu betrugen, dass ich nie den Boden unter den Füßen verloren habe.

Berlin, im Mai 2023
Serafina Morrin

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung

Migration und Flucht sind keine modernen Phänomene. Menschen sind schon immer über Grenzen hinweg von einem Gebiet in ein anderes migriert. Das Ausmaß der Bewegungen hat allerdings an Stärke zugenommen. Mehr als je zu zuvor sind aufgrund von Klima- oder Umweltkatastrophen, bewaffneten Konflikten und Kriegen weltweit Menschen nicht nur bereit, sondern auch gezwungen und aufgrund von technischen Möglichkeiten dazu in der Lage, ein neues Lebensumfeld zu finden (vgl. Mecheril 2016, S. 9). Die Herausforderungen im Zeitalter des Anthropozäns, wie Klimawandel, Pandemie(n) oder Kriege, machen eine globale Perspektive auf die vernetzten und komplexen Bedingungen aktueller Krisen notwendig. Fragen nach dem Umgang mit Konflikten und einem friedlichen Zusammenleben betreffen die Weltgemeinschaft insgesamt. Erfahrungen der Differenz oder Krisen bei Flucht und Migration können aber auch von einzelnen Menschen erlebt werden. Insbesondere pädagogische Settings in Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen sind von Fluktuation geprägt; das heißt, dass hier Menschen zusammenkommen, die nicht wissen können, ob sie sich am nächsten Tag an diesem Ort wieder begegnen werden. Vor einem solchen Hintergrund nähert sich die Arbeit aus einer ästhetisch-theatralen Perspektive dem Thema Migration – oder konkreter: dem gemeinsamen Zusammenleben, den Erfahrungen mit Differenzen, der Deutung fremder Welten und der kollektiven Erschließung von Sinn. Es soll herausgefunden werden, wie in theaterpädagogischen Settings im Kontext von Flucht und Migration soziale Ordnungen im Miteinander gestaltet werden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse können nicht nur für die Theaterpädagogik von Belang sein, vielmehr lassen sich damit auch für die Erziehungswissenschaft neue Felder erschließen.

Das Interesse an der Verbindung von Fremdheit (Waldenfels 2020) und Ästhetik (Fischer-Lichte 2014; Brandstätter 2008) ist ein zentrales Merkmal dieser Arbeit. Beleuchtet werden dabei Praktiken der Imagination. Handlungsweisen, die performativ zum Ausdruck kommen, werden in Bezug zu den inneren Vorstellungen und Wunschbildern gesetzt. Mit der Verknüpfung von Fremdheit und Ästhetik lässt sich an das Verständnis einer „Global Citizenship Education“[1] (UNESCO, o. J.) nach Wulf (2021a) anschließen. Ziel einer solchen Bildung zur Weltgemeinschaft ist die „Entwicklung einer auf den Men-

[1] Wenn hier und im Folgenden die Begriffe „Global Citizenship Education“ oder „Bildung zur Weltgemeinschaft“ gebraucht werden dann beziehen sie sich auf die von der Deutschen UNESCO-Kommission (UNESCO, o. J.) verwendete Definition und die Ausführungen dazu von Wulf (2021a).

schenrechten beruhenden demokratischen Kultur, in der Kolonialismus, Rassismus und Diskriminierung anderer Menschen abgebaut werden“ (Wulf 2021a, S. 470). Global Citizenship Education darf sich dabei nicht nur auf Themen der Umweltzerstörung begrenzen (vgl. ebd., S. 465), sondern bezieht sich auch auf Fragen des sozialen Miteinanders und auf ein „Zugehörigkeitsgefühl zur Weltgemeinschaft“ (UNESCO, o. J.). Betrachtet man Zugehörigkeit zur Weltgemeinschaft im Hinblick auf soziale und ästhetische Aspekte, dann lässt sich der Fokus bei der Stiftung von Sinn auf die „kulturelle Inszenierung und Aufführung“ (Wulf 2021a, S. 475) richten. Mit einem Gefühl der Zugehörigkeit zur Weltgemeinschaft sind aus einer solchen Perspektive auch unterschiedliche Wunschbilder und Imaginationen verbunden, die wiederum auf „Handlungs- und Verhaltensenergien“ (ebd., S. 467) Einfluss nehmen (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund lässt sich Global Citizenship Education als eine performativ gestaltete soziale und ästhetische Praxis begreifen.

Doch inwiefern spielt „ein körperlich-sinnlicher Prozess“ (ebd., S. 475) in einer solchen kulturellen Inszenierung eine Rolle für soziale Ordnungen, die Deutung fremder Welten und die Stiftung von Sinn? Wenn Global Citizenship Education einen „Spielraum für Bewegungen und Veränderungen“ (ebd.) bietet, wie ist ein solcher Spielraum zu begreifen und an welche Bedingungen ist er geknüpft? Wie lassen sich im Sinne einer Bildung zur Weltgemeinschaft kulturelle Dominanzverhältnisse der in der Praxis Agierenden in solchen bewegten Spielräumen abbilden? Die Beantwortung dieser Fragen kann dazu beitragen zu verstehen, wie sich soziale und ästhetische Praxen in theaterpädagogischen Kontexten gestalten, in denen junge Menschen zusammenkommen, die neu in Deutschland sind, über keine gemeinsame Sprache verfügen und auch nur vorübergehend einen gemeinsamen Ort teilen.

Für pädagogische Kontexte junger Menschen ist dabei die Tatsache nicht unwesentlich, dass selbst mehr als 20 Jahre nach dem ‚PISA-Schock‘ weiterhin signifikante Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne (sogenannten)[2] Migrationshintergrund (vgl. SVR 2021, S. 5) bestehen – ein Fakt, der sich durch die Pandemielage noch verschärft (vgl. ebd., S. 2). Nicht zuletzt aus dem Gleichheitsanspruch des Grundgesetzes ergibt sich ein bildungspolitischer Handlungsbedarf. Für temporäre pädagogische Settings im Kontext von Flucht und Migration (beispielsweise in Willkommensklassen[3] oder auch in Aufnahmeeinrichtungen für Geflüchtete) werden ästhetisch-theatrale Projekte oftmals entwickelt, um Benachteiligungen entgegenzuwirken

2 Zum Zuschreibungscharakter, der einer Personenbeschreibung als Jugendliche mit Migrationshintergrund zugrunde liegen kann, siehe auch die Ausführungen zur Bezeichnung ‚neu zugewanderte Kinder‘ in Kapitel 1.3.

3 Willkommensklassen sind temporäre schulische Lerngruppen mit dem Ziel, den Erwerb der deutschen Sprache zu begleiten und zu fördern und den Übergang in die sogenannte Regelklasse zu gestalten. Zur gesetzlichen Grundlage von Willkommensklassen in Berlin siehe Kapitel 3.1.1.

und sogenannte Teilhabe[4] zu ermöglichen.[5] In der Auseinandersetzung mit solchen Aspekten entstand ein Interesse daran herauszufinden, welche Möglichkeiten (oder vielleicht auch Gefahren) sich mit solchen Projekten der Ästhetischen Bildung verbinden können. Dies führte zur Frage, auf welche Weise sich die Wirklichkeit des Spiels mit der alltäglichen Wirklichkeit verwebt und inwieweit dabei ein neuer Teppich kultureller Erfahrungen entstehen kann, sodass sich dies als Bildung zur Weltgemeinschaft – im Sinne der gemeinsamen Gestaltung sozialer und kultureller Praxis – begreifen lässt.

1.1 Anliegen und methodische Umsetzung

Auf Grundlage dieser Überlegungen werden in dieser Arbeit Prozesse der sozialen Ordnungsbildung in diskontinuierlichen theaterpädagogischen Kontexten beleuchtet. Konkret verfolgt die Arbeit (sowohl grundlagentheoretisch als auch anwendungsorientiert) die Forschungsfrage, wie sich in „Kontaktzonen" (Pratt 1992) in Kontexten mit ‚neu zugewanderten Kindern' in ästhetisch-theatralen Spielpraktiken soziale Ordnungen gestalten. Dies ermöglicht es, bei Imaginationspraktiken die Aufmerksamkeit auf die Stiftung von Sinn, die Strukturierung von Wahrnehmungen und Erfahrungen sowie die Deutung der sozialen Welt und des sozialen Handelns zu lenken. Der Blick richtet sich auf den stabilisierenden und normierenden Konstruktionscharakter sozialer Ordnungen (Bauman 2000, 2012) und die Wirkmächte, denen sie unterliegen (Butler 2010), aber auch auf die für das Entstehen sozialer Ordnungen notwendige ästhetische Verfasstheit. Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit, das damit unweigerlich einhergeht, ist es, eine gegenstandsangemessene methodische Herangehensweise zu entwerfen. Das betrifft zum einen die Problematik, wie ein diskontinuierliches Feld beforscht werden kann, in dem nicht nur sprachliche Zugänge an ihre Grenzen stoßen, sondern für das auch der Umgang mit Fremdheit (Waldenfels 2020) als etwas „abwesend Anwesendes" (Kokemohr 2007,

[4] Die Möglichkeiten, die sich mit dem Begriff der Teilhabe verbinden, lassen sich kritisch betrachten. Beispielsweise legen Dietrich und Wullschleger (2019) dar, inwiefern Teilhabe auch ein „Teil-Sein" (S. 110) erforderlich macht.

[5] Exemplarisch sei hier auf vier verschiedene Webseiten verwiesen, die sich um eine Vielzahl erweitern ließen: Das Staatstheater Nürnberg (o. J.) bietet mehrere Projekte an, die als Partizipationsangebot für Geflüchtete fungieren. Kunstlabor Theater (o. J.) stellt anhand eines Projektbeispiels die schulische Zusammenarbeit einer Theaterpädagogin und einer Lehrkraft in einer Vorbereitungsklasse dar. Die Online-Plattform Kubinaut hat eine Auswahl von Projekten im Bereich der Kulturellen Bildung mit Geflüchteten in Berlin zusammengestellt (Kubinaut o. J.). Die Fortbildungsinitiative „Haus der kleinen Forscher" weist in ihrem Service-Portal Integration anhand eines Projektberichts darauf hin, wie Theaterpädagogik für spielerisches Deutschlernen genutzt werden kann (Stiftung Haus der kleinen Forscher o. J.).

S. 56) von Bedeutung ist. Zum anderen wird die Frage berührt, wie sich ästhetisch-theatrale Prozesse mit ihren möglichen Eigenarten erforschen lassen. Es geht folglich um das Erarbeiten einer Methode, die jenseits von sprachbasierten Verfahren Bildungsprozesse fokussieren kann und Irritationen, Widersprüche und Paradoxien sowie die Mehrdimensionalität Ästhetischer Bildung mit in den Blick zu nehmen vermag. Mit der Bearbeitung dieser beiden Anliegen – den Fragen nach sozialen Ordnungen in einem diskontinuierlichen Kontext und nach einer geeigneten methodischen Herangehensweise – soll der wissenschaftliche Diskurs erweitert werden. Ordnungs- und Bildungsprozesse werden aus einer Perspektive von Flucht und Migration betrachtet und mit ästhetischen Prozessen in Verbindung gebracht, um somit die Ergebnisse auf einer wissenschaftlich-diskursiven Ebene einordnen zu können. Daraus soll auf Grundlage einer praxeologischen Sichtweise und anhand einer empirisch rekonstruierten Typologie die Bedeutung der Verknüpfung von Fremdheit und Ästhetik herausgestellt werden. Ziel ist es schließlich, eine bildungstheoretische Reflexionsfigur für soziale Ordnungsbildung zu entwerfen, die einen gesellschaftskritischen Blick möglich macht und die Relevanz der ästhetischen Verfasstheit kollektiver Ordnungen mitberücksichtigt.

Um diesen Anliegen nachzugehen, wurden zwei theaterpädagogische Projekte videografiert, die mit zehn- bis zwölfjährigen Kindern in einer Willkommensklasse und in einer Aufnahmeeinrichtung für Geflüchtete durchgeführt wurden. Mit dem Verständnis einer Global Citizenship Education, betrachtet als „soziale und kulturelle Gestaltung der Praxis“ (Wulf 2021a, S. 475), rückt der Handlungs- und Ereignischarakter in den Vordergrund. Die Perspektive der Arbeit richtet sich daher auf das, was passiert, weshalb ein praxeologischer Forschungszugang und eine videografische Erhebungsmethode gewählt wurden. Mit einem solchen Verständnis existiert Kultur nicht ohne einen Bezug zum Handeln. Daher gilt das Interesse im Anschluss an Performativitätstheorien (Butler 2014a; Wulf & Zirfas 2007; Fischer-Lichte 2012) einer Erkenntnis, die situativ gebunden ist, wobei sich die Arbeit dadurch auszeichnet, dass sie Aspekte der Fremdheit mit dem Ästhetischen verbindet.

1.2 Verlauf des Forschungsprozesses

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Herangehensweise soll die Reise der Untersuchung, sprich: der Verlauf des Forschungsprozesses, nachgezeichnet werden. Denn während die Verschriftlichung einer linearen Struktur folgen muss, war der Verlauf vielmehr zirkulär. Ausgehend von einem Interesse daran, wie Menschen miteinander auskommen, die in theaterpädagogischen Kontexten neu zusammenkommen, lag zu Beginn das Augenmerk auf handlungsleitenden

Orientierungen. War dieses Vorgehen in der Vorstudie eine geeignete methodische Herangehensweise für die Suche nach implizitem Kultur- und Sprachwissen (Morrin 2018), schien eine Erweiterung für die Frage nach interaktiven Prozessen zu sozialen Ordnungen erforderlich. Ausgehend von einem Fokus auf implizite Orientierungen und (bereits bestehende) soziale Ordnungen, die sich im theatralen Spiel erkennbar zeigen, erweiterte sich im Prozess der Analyse die Perspektive auf solche sozialen Ordnungen, die erst durch die Praktiken der Imagination im Entstehen begriffen zu sein schienen. Waren zunächst Spielräume im Fokus, die auf eine kollektive Handlungspraxis verweisen, wurde bei der Bearbeitung des Datenmaterials deutlich, dass etwas in den theaterpädagogischen Spielimprovisationen eine Wirkung entfaltet, welches nicht als solches sichtbar wird und sich auch nicht allein als implizite handlungsleitende Orientierung rekonstruieren lässt. Um dem weiter nachzugehen, wurde in dem Prozess der Analysen dann der Blick auf die Mehrdeutigkeiten gewendet. Somit richtete sich auch das epistemische Anliegen nicht mehr nur auf implizite Orientierungsmuster und vorhandene Ordnungen, sondern auch auf mögliche Irritationen bei liminal-ästhetischen Prozessen. Eine solche Erweiterung der Perspektive brachte es schließlich mit sich, dass damit auch machtkritische Dynamiken und subjektivierende Aspekte in den Blick geraten konnten, die zunächst nicht vorgesehen waren. Mithilfe der Videoethnografie wurde im Anschluss an Engel (2022) die materialitätstheoretische Perspektive auf relationale Artikulationen erweitert, um herauszufinden, wie sich Wissen relational „jenseits der Akteur*innen in Räumen und Dingen artikuliert“ (ebd., S. 210).

Damit spannte sich die Forschungsperspektive im Verlauf des Forschungsprozesses innerhalb eines Kontinuums von Einheit und Differenz auf. Anders formuliert bedeutet das, dass bei der empirischen Erkundung von Spielräumen der Ordnungen Auseinandersetzungen mit Aspekten entstanden sind, die sich sowohl mit einem Interesse an der Ganzheit als auch an der Partikularität oder Verschiedenheit betrachten lassen; dies betrifft das Verständnis von diskontinuierlichen Räumen im Kontext Flucht und Migration, von sozialen Ordnungen, von Bildung sowie von Theaterspiel (ausführlich hierzu siehe Kapitel 3). Ausgehend von der Datenerhebung zu Beginn der Arbeit und den empirischen Analysen ergab sich eine Erweiterung der Perspektive auf den Forschungsgegenstand, mit der schließlich auch eine gesellschaftskritische Betrachtung möglich wurde. Diese Erweiterung trug dazu bei, eine gegenstandsangemessene methodische Vorgehensweise zu entwerfen. Eine solche sollte in der Lage sein, die Herausforderungen, die während der empirischen Analyse hervortraten, aufzugreifen. Insofern sind – obgleich der zirkuläre Prozess der Analyse in der vorliegenden Verschriftlichung einer linearen Struktur folgen muss – auch die theoretische Einordnung (Kapitel 3) und die Erarbeitung einer geeig-

neten Methodologie (Kapitel 4) nicht allein als vorgängige Grundlagen, sondern eher als eine Wegbeschreibung entlang der empirischen Analyse zu betrachten.

1.3 Zum Titel der Arbeit

An dieser Stelle scheint es gegeben, die Begriffsentwürfe aus dem Titel zu betrachten; insbesondere die Bedeutung des Wortes Spielraum und die mit der Begriffswahl ‚neu zugewanderte Kinder' verknüpften möglichen Zuschreibungen. Sowohl Spiel als auch soziale Ordnungen sind in dieser Arbeit prominente Themen. Gleiches gilt für die Bedeutung diskontinuierlicher Übergangsräume. Eine ausführliche Erörterung dazu findet sich in Kapitel 3. Da bei der Verwendung des Wortes Spielraum die Begriffe Spiel und Raum in einer Kombination gebraucht werden, soll das Verständnis dieser Wortverbindung im Weiteren erläutert werden. In dieser Arbeit ist unter dem Begriff des Spielraums zunächst ein Möglichkeitsraum zu begreifen, der durch ästhetische Erfahrungen entsteht, die in den Interaktionen beim szenischen Spiel von Belang sind. Gemeint ist damit auch ein Handlungsspielraum im Anschluss an die oben genannten Erläuterungen des Verständnisses von Global Citizenship Education nach Wulf (2021a) – und damit hebt der Begriff des Spielraums den Handlungscharakter der Spielszenen hervor, die videografiert wurden. Dabei wird ein Augenmerk auf die Möglichkeiten genau dieses ludischen Elementes im Vollzug der Praktiken gelegt. Gleichzeitig wird mit einem performativitätstheoretischen Blick, wie er dieser Arbeit zugrunde liegt, notwendigerweise der Raum relevant, in dem die beobachteten Handlungen und Interaktionen stattfinden. Die Videografie als Erhebungsmethode zeichnet sich dadurch aus, dass sie – anders als beispielsweise eine Audioaufnahme – auch die räumlichen Anordnungen in der Analyse in den Fokus rückt. Räume (hier: Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen) verfügen über eine umgrenzende Eigenschaft, womit sie in Abgrenzung zu anderen Räumen eine spezifische Bedeutung erhalten. Raum wird in dieser Untersuchung nicht als eine Ausdehnung gedacht, die unabhängig von kulturellen und historischen Bezügen besteht. Viel eher wird er als ein sozialer Ort mit einem Konstruktionscharakter im Anschluss an Löw (2001) verstanden, der sozial konstruiert ist, also von der Gesellschaft hervorgebracht wurde, aber zugleich auch Gesellschaft hervorzubringen versteht (vgl. Löw & Sturm 2019, S. 4). Geht man mit Löw, Saymann, Schwerer & Wolf (2021) davon aus, dass sich global und lokal nicht als Gegensätze denken lassen (vgl. S. 10), dann wird deutlich, dass diese Untersuchung an einer glokalen Schnittstelle stattfindet – an einem Ort, an dem verschiedene kulturelle Lebensweisen (kurzzeitig) aufeinandertreffen können. Raum wird damit nicht nur als etwas Einheitliches begriffen, sondern kann

vielfältig und different wahrgenommen werden. Mit einem performativitätstheoretischen Fokus sind für diese Arbeit die räumlichen Relationen der Menschen und Dinge zueinander von Belang sowie die mit den räumlichen Praktiken möglichen Aushandlungen (wie sie beispielsweise für Unterkünfte von Geflüchteten mit einem Fokus auf das Gestalten eines provisorischen Zuhauses von Steigemann & Misselwitz 2021 betrachtet wurden). Dieser Lesart folgend lassen sich unter Spielräumen der Ordnungen Möglichkeitsräume verstehen, im Rahmen derer soziale Ordnungen bestätigt, irritiert oder verschoben werden. In einem solchen Verständnis als Möglichkeitsraum prägen Althans und Engel (2016) den Begriff des ästhetischen Resonanzraumes, der auch für die vorliegende Untersuchung passend ist. Begreift man mit Althans und Engel (2016) ästhetische Resonanzräume als sinnstiftend, dann sind sie in der Lage, einen „Vorstellungsraum für Neues, Ungewohntes und Unkontrolliertes [zu; S. M.] eröffnen“ (ebd., S. 203). Wenn hier also von Spielräumen gesprochen wird, dann sind damit nicht nur die räumlich abgegrenzten Zimmer solcher Einrichtungen (Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen) gemeint, die nicht für alle Gesellschaftsgruppen in gleichem Maße zugänglich sind. Es sind auch die ideellen Vorstellungsräume einbegriffen, die sich im Spiel in diesen Räumen mit ihrer sozialen Konstruiertheit ergeben. Und damit geraten auch die Relationen der Menschen und Dinge mit den in sie eingeschriebenen Bezügen innerhalb sowie außerhalb des Raumes in den Blick. Eine solche Betrachtung des Raumes fokussiert auch seine Grenzen, seinen Bezug zu den „gesellschaftliche[n] Bedingungen“ (Wulf 2021a, S. 475), zur jeweiligen „Geschichtlichkeit und Kulturalität“ (ebd.) und hebt gesellschaftspolitische Relationen hervor. Mit einer solchen Sichtweise wird deutlich, dass für den Begriff des Spielraums die Bildung zur planetarischen Gemeinschaft mit ihren verschiedenen imaginären Entwürfen, ihren inneren Vorstellungen und „Handlungs- und Verhaltensenergien“ (ebd., S. 467) eine Rolle spielen kann.

Werden Räume im Anschluss an Löw (2001) hinsichtlich ihres Konstruktionscharakters verstanden, dann liegt es nahe, auch die Bezeichnung der Personengruppe, die in diese Räume ‚neu zugewandert‘ ist, auf ihre Situiertheit hin zu überprüfen. Mit dieser Bezeichnung wird eine soziale Kategorie aufgerufen, die eine Gruppe hinsichtlich eines Merkmals markiert, mit dem Ungleichheitsverhältnisse verbunden sind, die durch die Benennung dieses Merkmals reproduziert werden können. Rose (2016) weist darauf hin, dass auch eine Besonderungstendenz, also das „Anrufen von Differenzen oder präziser formuliert von Menschen als different“ (S. 97), welche als „vermeintlich wohlmeinende Berücksichtigung und Anerkennung von Differenzen“ (S. 98) deklariert werde, dennoch Gefahr läuft, Machtverhältnisse zu reproduzieren (vgl. S. 97 f.). Die hier gewählte Bezeichnung ‚neu zugewandert‘ orientiert sich an

gängigen bildungstheoretischen Diskursen.[6] Aber insbesondere nimmt sie Bezug auf die Begriffswahl der Senatsverwaltung Berlin (Sen BJF 2018), die für die Beschulung von ‚neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen' die Schulform der Willkommensklassen vorsieht – die in dieser Arbeit zum Tragen kommt. Mit der Wahl einer solchen Bezeichnung von Personengruppen ergeben sich zwangsläufig auch forschungsethische Fragen, die auf eine „epistemische Gewalt" (Castro Varela 2016, S. 48) verweisen. Solchen Überlegungen soll daher in Kapitel 4.1.2 und 4.2 ausführlicher nachgegangen werden.

In Verbindung mit der Bezeichnung ‚neu zugewandert' wird im Titel der Begriff ‚Kinder' verwendet. Er verweist auf eine Konstruktion, die sich zunächst aus Gesetzestexten der Bundesrepublik Deutschland erschließt.[7] Doch Blaschke-Nacak, Stenger und Zirfas (2018) machen darauf aufmerksam, dass Kindheit als Kategorie nicht unabhängig besteht, sondern mit der Wahl dieser Bezeichnung immer auch ein Bezug zu anderen Alterskategorien hergestellt wird, zum Beispiel dem Erwachsenenalter (vgl. S. 12). Kindheit, als generational konstruiertes Ordnungsmuster, kann diverse Qualitäten mit sich bringen, „wie etwa das sich entwickelnde, das lernende, das zu erziehende, sich bildende oder das zu betreuende Kind" (ebd.). Damit sind oft normierende Aspekte verbunden, die auch „formierend auf die Gestaltungen von Lebenswelten für Kinder" (ebd.) wirken können. Insbesondere mit dem Verweis sowohl auf Alter als auch auf Erfahrungen mit Flucht und Migration wird in doppelter Weise auf den vulnerablen Charakter dieser Menschengruppe verwiesen. Eckermann (2020) konstatiert, dass vor dem Hintergrund eines „moralisch aufgeladenen Diskurses" (S. 32), das „›Kind als Flüchtling‹ […] hierbei vor allem als vulnerables Wesen entworfen [wird; S. M.], welches von massiven Menschenrechtsverletzungen bedroht ist" (ebd., S. 33). In vergleichbarer Weise stellt Wihstutz (2019) fest, dass mit einer „doppelten Viktimisierung" (S. 25) geflüchteter Kinder ihr „Handlungsvermögen sowie [ihr; S. M.] Subjektstatus nicht ausreichend berücksichtigt" (S. 30) werden. Hierfür gilt es, während des gesamten Forschungsprozesses – bei der Datenerhebung, der Themenfindung, der Analyse und der Ergebnispräsentation – eine Sensibilität zu schaffen.

An dieser Stelle sollen die Bedeutungen und sozialen Konstruktionen des Begriffes Fremdheit beleuchtet werden. Auch wenn dieser Begriff keine Bezeichnung aus dem Titel ist, so steht er doch damit in Verbindung und besitzt in dieser Arbeit eine herausragende Bedeutung. In Diskursen zu Flucht und Migration spannt sich das Fremde zwischen Angst, Verherrlichung und Leugnung auf (vgl. Burghardt, Dederich, Dziabel, Höhne, Lohwasser, Stöhr & Zirfas 2017, S. 134). Daher können mit dem Begriff Fremdheit Zuschreibungen

[6] Siehe dazu beispielsweise Ahrenholz, Ohm & Ricart im Erscheinen; Reinhardt & Becker 2022 oder auch Schön 2022.

[7] § 1 des Jugendschutzgesetzes (JuSchG) sowie § 7 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) sehen die Bezeichnung Kind für Personen unter 14 Jahren vor.

einhergehen, die insbesondere dann essenzialisierend sind, wenn damit Personen gemeint sind, die zu einer Minderheitengruppe gehören und versuchen in einer Mehrheitsgesellschaft ihren Platz zu finden. In dieser Arbeit wird der Begriff Fremdheit nicht im Sinne einer binären Logik hegemonialer Ordnungen von Personengruppen verstanden, vielmehr bezieht er sich im Anschluss an Waldenfels (2020) auf einen Zustand des Nicht-Greifbaren. Fremdheit wird somit als ein bildungstheoretisches Moment begriffen. Damit wird diese Bezeichnung als eine epistemologische Kategorie verwendet, um Ordnungsbildungsprozesse differenziert betrachten zu können.

Diese Erläuterungen zum Titel sind erforderlich, um einer doppelten Viktimisierung entgegenzuwirken und Zuschreibungen möglichst zu vermeiden. Daher gilt es auch, ein methodisches Vorgehen und eine Analyseperspektive zu finden, die nicht nur das Handlungsvermögen einzelner Personen in den Vordergrund rückt, sondern Prozesse in ihren ästhetischen Bezugnahmen und ihren Mehrdeutigkeiten zu fokussieren versteht. Dabei ist stets zu fragen, in welchen Kontexten welche Wirkmächte inwiefern relevant werden.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an diese einführenden Darstellungen des Anliegens, des Verlaufs und der Erläuterungen zum Titel soll der Aufbau der Arbeit dargelegt werden. Um den Forschungsstand zum Themenfeld dieser Untersuchung zu klären, der mit zum Konkretisieren der Forschungsfrage beiträgt, werden in Kapitel 2 diesbezüglich gegenwärtige Diskurse betrachtet, wobei aktuelle qualitative Studien in den Fokus rücken. Vor diesem Hintergrund erfolgt dann in Kapitel 3 eine theoretische Annäherung an den Forschungsgegenstand, die aufgrund des explorativen Zugangs für die Perspektiverweiterung dieser Arbeit relevant wird. In Kapitel 4 werden das epistemische Anliegen und forschungsethische Fragen geklärt, die mit dem Erkenntnisinteresse verbunden sind. Die Ausführungen zur Methodologie in Kapitel 4 speisen sich bereits aus ausgiebigen empirischen Analysen. Auf Grundlage erster empirischer Erkenntnisse wird – ausgehend von der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) – ein methodisches Vorgehen entworfen, dessen konkrete Anwendung dann in Kapitel 5 dargelegt wird. Dem folgen in Kapitel 6 die Ergebnisse der empirischen Rekonstruktion von insgesamt sieben Fällen. Um die in den vorherigen Kapiteln dargestellten methodologischen Erläuterungen an einem empirischen Fallbeispiel zu exemplifizieren, wird dabei vorweg in dem Fallbeispiel „Zaubertrick“ (Kapitel 6.1.2) ein Schwerpunkt auf die Markierung von Gleichzeitigkeiten und Ambivalenzen gelegt, die in der Analyse zunächst Fragen aufwarfen und zur Erweiterung der Forschungsperspektive beitrugen.

Jedem der sieben Fallbeispiele folgen zentrale Aspekte, die für die komparative Betrachtung herangezogen werden. Dies mündet in einer Typologie von Spielräumen der Ordnung, die aus diesen Erkenntnissen gewonnen wurden. Als Abschluss des Kapitels 6 gilt es, die Ergebnisse der Typenbildung zu kontextualisieren. Daraus werden in Kapitel 7 entlang der Ergebnisse forschungsmethodologische Schlussfolgerungen gezogen. Sie stellen den Mehrwert der für diese Arbeit entworfenen gegenstandsangemessenen Methode – auch für zukünftige Arbeiten – heraus. Anhand der Typologie wird die Frage nach einer Global Citizenship Education aufgegriffen. Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse wird eine bildungstheoretische Betrachtung entworfen, die aus den verknüpfenden Überlegungen von Fremdheit und Ästhetik abgeleitet werden kann. Das Verständnis von sozialer Ordnungsbildung als ‚Weiter-Gabe' kulturellen Wissens ermöglicht einen gesellschaftskritischen Zugang. Die somit gewonnenen Erkenntnisse zeigen schließlich, inwiefern eine mit dieser Arbeit entworfene bildungstheoretische Reflexionsfigur es versteht, Ordnungs- und Bildungsprozesse hinsichtlich ihrer imaginären, ihrer symbolischen und ihrer performativ-materiellen Dimension zu unterscheiden, die nicht nur für die Theaterpädagogik, sondern als kulturwissenschaftlicher Zugang für die Erziehungswissenschaft generell von Bedeutung ist.

2 Analyse des Forschungsstandes

Mithilfe dieses Kapitels soll der aktuelle wissenschaftliche Diskurs zu theaterpädagogischen Bildungsprojekten in Kontexten für Kinder, die noch nicht lange in Deutschland leben, betrachtet werden. Wohlwissend, dass die Betrachtungen eines Forschungsstandes immer Einschränkungen unterliegen werden, gilt das Interesse hier aktuellen qualitativen Analysen. Dabei richtet sich das Augenmerk – wo es möglich ist – auf empirische Studien, die die sozialen Begegnungen der Beteiligten miteinander betrachten. Da es nur wenige Untersuchungen explizit zu dem konkreten Themenfeld der vorliegenden Arbeit gibt, scheint es sinnvoll, den Forschungsgegenstand hinsichtlich einzelner thematischer Bezüge sukzessive zu durchforsten, um dann die daraus resümierenden Forschungslücken umreißen zu können. Dabei wendet sich der Blick zunächst auf neuere wissenschaftliche Debatten zu Willkommensklassen und zu Wohnunterkünften für geflüchtete Kinder (Kapitel 2.1). Anschließend werden aktuelle empirische Untersuchungen fokussiert, die sich mit ästhetischen Aspekten des gemeinsamen Miteinanders auseinandersetzen (Kapitel 2.2). Im nachfolgenden Abschnitt gilt es, Studien aus dem gegenwärtigen forschungsmethodischen Diskurs zu beleuchten. Es wird nach Anforderungen an ein methodisches Vorgehen gesucht, das für die vorliegende Arbeit relevant werden könnte. Dabei werden zunächst verschiedene in der Literatur vorzufindende forschungsmethodische Anliegen an den Bereich der kulturell-ästhetischen Bildung (im Kontext von Flucht und Migration) fokussiert und eine aktuelle Studie beleuchtet, die sich solchen Anliegen zu nähern versucht. Danach werden aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zwei Untersuchungen vorgestellt, die es verstehen, imaginäre Entwürfe in den Brennpunkt zu rücken (Kapitel 2.3). Aus der Zusammenführung dieser verschiedenen Diskurse – ergänzt mit Forderungen aus theoretischen Debatten – soll die Forschungslücke geklärt werden, an die die vorliegende Arbeit anknüpft (Kapitel 2.4).

2.1 Empirische Sichtweisen auf pädagogische Kontexte

Aktuelle Diskurse zur Schulform Willkommensklasse

Karakayali und Heller (2021) stellen mithilfe von leitfadengestützten narrativen Interviews fest, dass eine separierte Beschulungsform einen Kontext schafft, um die Lernenden zu kulturalisieren und zu besondern, wobei sie in ihren Analysen verschiedene Handlungsorientierungen von Lehrkräften in Willkommensklassen typisieren. Sie erkennen sowohl diversitätsorientierte

und eher postmigrantische Haltungen, typisieren aber auch die Orientierung von Lehrkräften, die zwar Angebote machen, aber keine Ungleichheit bearbeiten oder Integration als Bringschuld betrachten. (Vgl. ebd.)

Ähnlich sind die Ergebnisse der Studie von Karakayali, Groß, Heller und Kahveci (2020), die zu der Erkenntnis kommen, dass Zuschreibungen der natio-ethno-kulturellen Differenz in separierter Beschulungspraxis, in der es kein klares Curriculum gibt, mehr Raum für eine Orientierung in der Unterrichtsgestaltung erhalten, als dies bei einer integrativen Beschulung möglich wäre (vgl. ebd., S. 108). Die Verfassenden führen eine organisationstheoretisch und rassismuskritisch informierte, qualitative Studie durch und interviewen Lehrkräfte und Schulleitungen zu Verfahrensweisen der Unterrichtsgestaltung (vgl. ebd.). Sie stellen anhand ihrer empirischen Analysen fest, dass Lehrinhalte von Schule zu Schule und sogar von Klasse zu Klasse variieren (vgl. ebd., S. 111).

Kochanova und Kellermann (2022) knüpfen an diese Debatten um eine „curriculare Leerstelle“ (ebd., S. 29) in Willkommensklassen an, die von der jeweiligen Schule auch im Deutschunterricht für Sprachbildungsprozesse zu gestalten ist. In ihren Untersuchungen wird deutlich, was in den vorgenannten Studien nicht zum Thema wurde: die Bedeutung der sozialen Bezugnahmen. Anhand empirischer Beispiele (einer ethnografischen Feldstudie in einer Willkommensklasse) zeigen sie, inwiefern im Deutschunterricht Bezüge des Spielens, Erzählens und Imaginierens kommunikative Erfahrungsräume eröffnen können. Diese tragen dazu bei, dass Kinder „den *Sinn* und den *Wunsch* erleben, sich in einer gemeinsamen Sprache zu verständigen“ (ebd., S. 30; Hervorhebung im Original). Werden rationale Formen des Deutschunterrichts bei den wenigen curricularen Vorgaben in den Fokus gerückt, dann bleiben Potenziale ungenutzt, wohingegen im Rahmen von imaginären Geschichten die Möglichkeit besteht, in die erzählten Welten einzutauchen und sich literarisch zu begegnen (vgl. ebd.). Die Autorinnen arbeiten die Bedeutsamkeit sinnlich-ästhetischer Erfahrungen für die kognitive und emotionale Entwicklung heraus und heben dabei die Freude am Verwenden bereits bekannter, aber auch neuer Ausdrucksmittel hervor sowie die Relevanz interaktiver, mimetischer Bezugnahmen, in denen nicht nur ein Artikulieren, sondern auch Teilen von inneren Welten und Imagination entsteht (vgl. ebd.). Kochanova und Kellermann plädieren dafür, die Potenziale des Spielens, Erzählen und Imaginierens auch in heterogene Regelklassen einfließen zu lassen, und benennen schließlich das Erfordernis weitergehender Untersuchungen zur Einbindung ästhetischer Dimensionen in den Sprachunterricht (vgl. ebd., S. 31 f.).

Festhalten lässt sich an dieser Stelle die Frage nach konkreteren konzeptionellen und curricularen Vorgaben für Willkommensklassen durch die Bildungsverwaltung. Dazu gibt es einen Vorschlag von Kochanova und Kellermann (2022), der davon ausgeht, dass für das Sprachenlernen Aspekte sinn-

lich-ästhetischer Erfahrungen relevant werden können. Dabei wird in der zuletzt genannten Untersuchung (ebd.) die Bedeutung interaktiver Bezugnahmen der Kinder untereinander zum Thema.

Desiderat: Doch offenbleibt nicht nur, wie sich damit individuelle Bildungsprozesse gestalten, sondern auch, welche Spielräume das soziale Miteinander in einer solchen Praxis hat. Hier kann möglicherweise ein empirischer Blick weg von den Schulen und hin auf solche Wohnsituationen helfen, in denen Familien von sogenannten neu zugereisten Kindern und Jugendlichen gemeinsam wohnen.

Aktuelle Diskurse zum Wohnumfeld in Aufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünften

Wenn Scherr (2019) davon spricht, dass es wenig Anreize für den Nachzug weiterer Geflüchteter gibt (vgl. S. 59) und Wohnheime für Geflüchtete ein „Instrument der Kontrolle" (ebd., S. 62) darstellen oder als „Abschiebezentrum" (S. 62) dienen, so bestätigt das die empirischen Untersuchungen von Scott und Trang Le (2019). Die beiden führten in einer Aufnahmeeinrichtung eine mehrmonatige ethnografische Beobachtung mit Interviews durch. Anhand der empirischen Analysen kommen sie zu dem Ergebnis, dass Grundrechte von Kindern unterlaufen werden. Für unter Sechsjährige stellen die Forschenden fest, dass nicht genügend physischer Raum vorhanden ist. Zudem beobachten sie, dass keine Kommunikationsstrukturen existieren, die Kinder partizipativ Prozesse mitgestalten lassen. Dies hat zur Folge, so die Verfassenden, dass Kinder Lücken in einer von Erwachsenen auferlegten Ordnung nutzen, indem sie beispielsweise heimlich in Korridoren spielen. Das ständige Adressiertwerden in der deutschen Sprache – mit der Begründung, dass Kinder schneller eine neue Sprache lernen – betrachten Scott und Trang Le als eine Form symbolischer Gewalt, weil dabei die aktuellen Lebensumstände der Kinder nicht mitbedacht werden. Im Spiel in den öffentlichen (oft überfüllten) pädagogischen Räumen, die nur einen begrenzten Rückzug ermöglichen, beobachten sie meist ungewollte Unterbrechungen, was zu Konflikten und Verweisen durch die Erwachsenen führt. (Vgl. Scott & Trang Le 2019, S. 156 f.)

Es kristallisiert sich damit heraus, dass nicht nur in Willkommensklassen das pädagogische Konzept von den einzelnen Lehrkräften abhängt – für pädagogische Settings in Wohnheimen für Geflüchtete scheint es sogar grundlegend an Konzeptionen zu fehlen: „The manager of the childcare team argued that the introduction of pedagogical approaches was neither wanted nor appropriate, and instead »children should go to a real kindergarten«." (Ebd., S. 139)

Hier lässt sich mit einer Untersuchung von Fichtner und Trần (2019) anschließen, die in einer explorativen Ethnografie der Frage nachgehen, wie Kinder ihren Alltag in Gemeinschaftsunterkünften erleben. Sie stellen fest, dass diese Orte eher für Erwachsene konzipiert scheinen. Zudem bieten die Einrichtungen kaum Rückzugsmöglichkeiten, da institutionelle Regeln den privaten

Raum der Familien beschneiden (vgl. ebd., S. 129). Bei den Kindern zeigt sich eine aktive Auseinandersetzung mit ihrem Lebenskontext und den Begrenzungen und Möglichkeiten, die sie erfahren (vgl. ebd., S. 131). Fichtner und Trần rekonstruieren eine stete Aushandlung und Abgrenzung von Beziehungen, die auf Grundlage von Alter und sprachlicher Zughörigkeit geschieht (vgl. ebd., S. 130). Dies führt dazu, dass zahlreiche Kontakte zu Gleichaltrigen entstehen – das bedeutet aber nicht, dass die Kinder damit viele Freunde haben (vgl. ebd., S. 130).

Somit lässt sich für den aktuellen Diskurs zu pädagogischen Kontexten in Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen anhand der bisher genannten empirischen Ergebnisse folgendes Bild konturieren: Es besteht eine Unklarheit in der curricularen Konzeption von Willkommensklassen, für die auch ästhetische Dimensionen relevant werden können. Auch in pädagogischen Kontexten in Wohnunterkünften fehlt es an „educational principles" (Scott & Trang Le 2019, S. 139); zwar entstehen viele Peerkontakte aber dennoch wenige Freundschaften.

Desiderat: Noch nicht geklärt sind an dieser Stelle die Fragen, inwiefern ästhetische Dimensionen in einem Raum mit wenigen ‚pädagogischen Prinzipien' eine Rolle spielen und was diese Erkenntnisse für die Möglichkeiten des sozialen Miteinanders und die gemeinsamen Ordnungen in einem theaterpädagogischen Kontext bedeuten können. Daher werden als Nächstes aktuelle empirische Untersuchungen zu ästhetischen Bildungsprozessen betrachtet.

2.2 Empirische Sichtweisen auf ästhetische Bildungsprozesse

Im Folgenden werden aus einem breiteren Spektrum vier Studien hervorgehoben. Sie scheinen für die Analyse des Forschungsstandes relevant zu sein, denn sie thematisieren die bildende Wirkung ästhetischer Projekte und bearbeiten in Teilen auch die Frage nach einem sozialen Miteinander.

Hinsichtlich der bildenden Wirkung, die mit dem Theaterspiel in Schulen einhergehen kann, sei auf die Arbeit von Klepacki (2016) verwiesen, in der Bildungsprozesse im Schultheater untersucht werden. Auch wenn diese ethnografische Untersuchung nicht ganz so aktuell ist wie die bisher genannten Studien, so ist sie dennoch relevant für das Umrahmen des Forschungsstandes. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie darlegt, inwiefern Bildung als ein Prozess der ästhetisch-theatralen Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltbildern verstanden werden kann. Obgleich die Autorin feststellt, dass Schultheater „nicht immer ›nur schön‹" (ebd., S. 289) ist, sondern auch Disziplin und Engagement erfordert, so lassen sich wesentliche bildende Prozesse erkennen. Es kann empirisch aufgezeigt werden, wie krisenhafte Erfahrungen bearbeitet werden. Die

Herausforderungen zu begreifen, die es im Schultheater zu bewältigen gibt, betrachtet die Verfasserin als Voraussetzung dafür, dass sich theatrale Bildungsprozesse ereignen können; denn wesentlich ist dabei, die Lernenden zu befähigen, „sich überhaupt theatral mit ›etwas‹ auseinandersetzen zu können" (ebd., S. 289).

Doch was bedeutet das für ein soziales Miteinander in einem Kontext von Flucht und Migration, in dem Menschen zusammenkommen, die nicht wissen, wie lange sie an diesem Ort bleiben können? Hier soll eine Untersuchung erwähnt werden, die auch als Vorstudie für diese Arbeit betrachtet werden kann, weil sie – unter einer anderen Fragestellung – ein ästhetisch-theatrales Vorhaben in einer Willkommensklasse beleuchtet (Morrin 2018, 2020). Mit einem Fokus auf implizites Kultur- und Sprachwissen wurde über den Zeitraum von mehreren Monaten wöchentlich ein theaterpädagogisches Projekt videografiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder über verinnerlichtes rituelles Wissen verfügen, das sie in Übergangssituationen zum Ausdruck bringen. Die Assoziationen bestimmter ritueller Gesten führen in diesen liminal-ästhetischen Momenten entweder zu einer Vergemeinschaftung oder zu Abgrenzung. Als verinnerlichtes Körperwissen eröffnen solche Situationen den Kindern die Möglichkeit, erfahrene Differenzen performativ zu bearbeiten. Zudem wird rekonstruiert, dass die Kinder über implizites Sprachwissen verfügen und um die symbolische Macht der Sprache wissen, mithilfe derer sie es verstehen, sich bei kleinen Präsentationen vor der Klasse entsprechend zu positionieren. (Vgl. ebd.) Obgleich in der Studie von Morrin (2018, 2020) der Fokus auf dem impliziten Sprach- und rituellen Wissen liegt, gibt sie bereits an einigen Stellen Hinweise auf die Möglichkeit von Differenzbearbeitung. Das kann für die vorliegende Untersuchung für die Frage nach dem sozialen Miteinander relevant werden.

Zwei weitere ethnografische Studien (Borg-Tiburcy 2019, 2021 und Medrow 2021) sollen hier Erwähnung finden, denn sie nehmen die Bedeutung des interaktiven Miteinanders im ästhetischen Spiel in den Blick, obgleich sie nicht aus dem Bereich der Theaterpädagogik kommen. Die Untersuchung von Borg-Tiburcy (2019, 2021) basiert auf einer ethnografischen (Video-)Beobachtung in einer Kindertageseinrichtung, die sich mit dem Spiel von Kindern befasst und danach fragt, wie ästhetische Sinnzusammenhänge gemeinschaftlich hergestellt werden. Die Autorin beleuchtet eine Videosequenz, in der drei Kinder mit Steinen spielen. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass bildhafte Bedeutungsdimensionen in einer sprachlichen Bezugnahme der Kinder zueinander nicht nur reproduktiv, sondern auch schöpferisch zum Ausdruck kommen können (vgl. Borg-Tiburcy 2021, S. 285). Artikulierte Mitteilungen stellen nicht nur eine kommunikative Versicherung auf einer metakommunikativen Ebene dar, vielmehr „vergegenwärtigen sich die Kinder auch selbst, dass und wie sie wahrnehmen" (ebd., S. 284), sodass im Mitteilen ein interaktives, wechselseitiges reflexives Betrachten entsteht. Borg-Tiburcy (2021) stellt fest,

„dass das für die ästhetische Dimension so zentrale »Thematischwerden sinnlicher Eindrücke« insbesondere durch ein komplexes Wechselspiel mimetischer Bezugnahmen ausgehend vom einzelnen Kind in kollektive ästhetische Sinnzusammenhänge transformiert wird" (ebd., S. 277).

Aufgrund dieser beobachteten Bezugnahmen konstatiert die Autorin, dass ein ästhetischer Zustand nicht fernab von der Realität ist, sondern den Menschen nur aus festgelegten Formen heraushebt (vgl. ebd., S. 296).

Auch wenn die Arbeit von Medrow (2021) eine andere Fragestellung verfolgt, so lassen sich doch auch hier Bezüge zu den Thesen von Borg-Tiburcy (2019, 2021) herstellen. Medrow (2021) zeigt auf, dass Kooperation dann stattfindet, wenn sich Imaginationen in der Kommunikation vernetzen – und nicht etwa, wenn im Sprechen darüber die Wahrnehmung anderer antizipiert wird. In ihrer Untersuchung betrachtet sie künstlerische Projektarbeiten in der vierten, sechsten und neunten Klassenstufe auf Grundlage verschiedener Formen der Datenerhebung (teilnehmende Beobachtungen, Interviews, Fragebögen sowie Fotos und Videos) und fragt unter anderem nach dem Potenzial der imaginativen Bildung in schulischen kunstpädagogischen Vermittlungsweisen. Sie erkennt eine „kooperative Imagination" (ebd., S. 167), also ein interaktives Verweben der eigenen Wahrnehmung zu einer neuen, gemeinsamen Vorstellung. Zu erwähnen – weil es ebenfalls von Belang für eine Bildung zur Weltgemeinschaft ist – ist auch die Erkenntnis, dass bei imaginativen Prozessen insbesondere der Teilnehmenden aus der neunten Klassenstufe normative Handlungsschemata bezüglich politischer Themen in ihren Imaginationen sehr präsent zu sein scheinen (vgl. Medrow 2021, S. 178 f.) und sie „eine gesellschaftlich-politische beleuchtete ethische Ebene" (ebd., S. 182) mit einbringen. Auch wenn in ihrer Untersuchung eher individuelle Bildungsprozesse zum Thema werden, so stellt Medrow – ähnlich wie Borg-Tiburcy (2019, 2021) – fest, dass ästhetische Prozesse sich nicht losgelöst von der Realität ereignen. Kooperative ästhetische Zustände stehen im Zusammenhang mit der sozialisierenden Umwelt, womit auch ein gesellschaftspolitischer Bezug und eine normative Ebene der Imagination sichtbar werden können. (Vgl. Medrow 2021)

Zusammenfassend kann für aktuelle Studien aus dem Bereich der Ästhetischen Bildung Folgendes festgehalten werden: Es lässt sich mit Klepacki (2016) von einer bildenden Wirkung bei ästhetischen Prozessen ausgehen. Weiter wird mit Morrin (2018, 2020) deutlich, inwiefern bei solchen Prozessen erfahrene Differenzen in Lerngruppen mit sogenannten ‚neu zugewanderten Kindern' performativ bearbeitet werden können und dass die Lernenden bereits implizites Wissen über die symbolische Macht von Sprache mitbringen. Im Anschluss an Borg-Tiburcy (2021) kann festgestellt werden, dass im prozessualen Miteinander neue Deutungen entstehen können und ein ästhetisches Bewusstsein im Zusammenhang mit mimetischen Bezugnahmen steht. Mit

Medrow (2021) ist anzunehmen, dass sich ästhetische Zustände auch als kooperativ betrachten lassen. Sie können in Resonanz zur sozialen Umwelt entstehen, wobei auch eine normative Dimension von Belang sein kann.

Desiderat: Mit dieser Konturierung werden weitere Fragen aufgeworfen, die die gemeinsamen sozialen Ordnungen betreffen: Lassen sich die auf das Individuum bezogenen Bildungsprozesse, die Klepacki (2016) betrachtet, auch auf Kontexte beziehen, in denen Menschen zusammenkommen, die neu in Deutschland sind und nicht wissen, für wie lange sie an diesem Ort bleiben können? Spielen das von Morrin (2018, 2020) rekonstruierte implizite Wissen und die rituellen Handlungsoptionen zur Bearbeitung von Differenz auch für das gemeinsame Miteinander und die sozialen Ordnungen eine Rolle? Inwiefern werden die Artikulationen, von denen Borg-Tiburcy (2019, 2021) spricht, und die kooperative Imagination, die Medrow (2021) identifiziert, auch im theatralen Spiel relevant und unter welchen Bedingungen lassen sie sich in den Praktiken empirisch rekonstruieren? Lassen sich daraus auch Rückschlüsse auf alltagsunterrichtliche Kontexte ziehen und was bedeutet das für die alltagsunterrichtliche Praxis mit sogenannten ‚neu zugewanderten Kindern'?

2.3 Methodische Zugänge

Wie sich aufgrund des zirkulären Forschungsprozesses erst im Prozess der Analyse der vorliegenden Arbeit gezeigt hat, ist die Frage nach einem dem Forschungsgegenstand angemessenen methodischen Vorgehen zu einem relevanten Thema geworden. Daher soll hier bereits der gegenwärtige Diskurs über mögliche forschungsmethodische Zugänge, die für diese Arbeit von Belang sein können, abgebildet werden. Dazu wird zunächst das Anliegen einer gegenstandsangemessenen Haltung der Forschenden im Bereich der kulturell-ästhetischen Bildung im Kontext von Flucht und Migration beleuchtet. Aufschlussreich ist die Studie von Baitamani, Breidung, Bücken, Frieters-Reermann, Gerards und Meiers (2020), die sich mit Projektanträgen von durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Programmen („Kultur macht stark" (KMS) und „Kultur macht stark plus" (KMS+)) befassen, die alle bewilligt wurden (vgl. Baitamani et al. 2020, S. 198). Ein zentrales Ergebnis ihrer diskursanalytischen Auswertungen ist, dass sie in zahlreichen Anträgen eine hegemoniale Spaltung und ein diskursiv hergestelltes Othering erkennen, das sich an einem statischen und geschlossenen Verständnis von Kultur orientiert (vgl. ebd., S. 202). Im Rahmen der Analyse von 1.275 bewilligten Projektanträgen fragen die Forschenden machtkritisch danach, auf welche Weise Flucht und Migration thematisiert werden (vgl. ebd., S. 200). In den diesen Anträgen zugrunde liegenden Diskursen stellen sie fest, dass eine dichotome Unterscheidung von Zugehörigkeiten konstruiert wird,

die auf einem assimilatorischen Integrationsverständnis basiert. Die Verfassenden nennen schließlich ein Anliegen, mit dem sie nicht nur die Agierenden in der Praxis adressieren, sondern alle an der Wissensproduktion Beteiligten. Diesen Überlegungen folgend, gilt es auch für wissenschaftlich Forschende, sich die Frage nach den eigenen Privilegien und der eigenen Involviertheit zu stellen und zu einem „Neu- und Umdenken dieser Verhältnisse" (ebd., S. 207) zu gelangen. Daraus ergibt sich ein methodisches Erfordernis, das in der vorliegenden Studie aufgegriffen werden kann: nämlich einen forschungsmethodischen Zugang zu finden, der kulturell-ästhetische Bildung nicht nur aus einer hegemonialen Sicht als Wirkanalyse einer gelungenen Integration versteht.

Solchen Forderungen folgen Althans, von Bernstoff, Korte und Wieland (2020) mit einer transdisziplinären empirischen Analyse. Sie untersuchen (trans-)kulturelle Praktiken und den Umgang mit Migration an Schulen und Theatern. Anhand der Frage, welche Forschung die (trans-)kulturelle Bildung braucht, entwickeln sie eine eigene Forschungs- und Analysemethode. Diese zeichnet sich durch die Zusammensetzung eines transdisziplinären Teams aus, um so erweiterte Perspektiven zu schaffen und auch Sichtweisen hinterfragen zu können. Dabei werden von den Verfassenden schriftliche, visuelle und auditive Daten verschränkt betrachtet, um Phänomene in ihrer Widersprüchlichkeit zu beschreiben, ohne sie auf eindeutige Eigenschaften reduzieren zu müssen. Die Forschenden gehen davon aus, dass jedes Medium in der Lage ist, andere Erkenntnisse zu ermöglichen. Dies trägt zu einem (trans-)kulturellen Gefüge bei, das nicht allein von einem Blick von außen gekennzeichnet ist, sondern davon ausgeht, dass die untersuchten Phänomene auch von den Forschenden mit hervorgebracht werden. (Vgl. Althans et al. 2020)

Als Erfordernis für die Forschung zu kulturell-ästhetischer Bildung benennen Althans und andere (ebd.) unter anderem den Anspruch, Differenzmuster aufzuspüren, das heißt, die Überlagerungen und Effekte von wahrgenommenen Differenzen zu ermitteln, „die erst in der Befremdung augenscheinlich werden" (ebd., S. 102). Eine in diesem Sinne angelegte (trans-)kulturelle Forschung hat die Aufgabe, bestehende Methoden und Analyseinstrumente kritisch zu hinterfragen und „neue Formen der Auswertung, Analyse und Beschreibung" (ebd.) zu finden. Doch nicht immer steht ein transdisziplinäres Team für empirische Analysen zur Verfügung. Es ergibt sich die Frage, ob sich im aktuellen Diskurs auch in genuin erziehungswissenschaftlichen Studien Methoden zeigen, die Raum für Widersprüche oder für Aspekte des Ästhetischen lassen. An die bisher genannten forschungsmethodischen Desiderate zur kulturell-ästhetischen Bildung im Kontext von Flucht und Migration soll daher nun mit einem Blick auf empirische erziehungswissenschaftliche Studien angeknüpft werden. Von Interesse sind methodische Herangehensweisen, die anschlussfähig an den Forschungsgegenstand der Ästhetischen Bildung sind.

Nicht nur in der Ästhetischen Bildung kommen Aspekte des Imaginären zum Tragen. Auch in weiteren Feldern der Bildungs- und Sozialwissenschaften sind Imaginationen und Wunschbilder relevant.[8] Aus dem gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs sollen zwei aktuelle Beispiele für die vorliegende Untersuchung näher beleuchtet werden. Sie sind für die Frage eines methodischen Zugangs relevant, denn sie konturieren methodisch – auf jeweils unterschiedliche Weise – einen Forschungsprozess, der sich mit utopischen und imaginären Entwürfen befasst.

Zunächst sei auf Engel (2020a) verwiesen, die im Anschluss an eine Studie mit Gruppendiskussionen von Lehrkräften zum Thema Leistungsbewertungen methodische Fragen aufwirft. In dem Beitrag hebt sie entlang der Darstellung einer methodischen Herangehensweise hervor, inwiefern Evaluationsforschung nicht nur als einseitige Bewertung durch Forschende fungieren kann, sondern sich auch als ein Potenzial verstehen lässt, um Veränderungen oder Haltungsvariationen der Befragten zu evozieren. Auslöser für die Entwicklung eines von Engel entworfenen responsiven methodischen Vorgehens war das Interesse von interviewten Personen, die sich für die Ergebnisse einer Studie zu interessieren begannen (vgl. Engel 2020a, S. 308). In dem aktuellen Beitrag (ebd.) wird nun verdeutlicht, wie sich aufgrund dieses Interesses und den daraus folgenden responsiven Gesprächen das transformatorische Potenzial einer „reflexive[n] Bewusstmachung“ (ebd., S. 320) herauskristallisierte. Die Autorin akzentuiert, inwiefern bildhafte Aspekte von Interviewpassagen in responsiven Gesprächen bei den zuvor Interviewten Imaginationsprozesse initiieren können und zu einer Transformation führen (vgl. ebd., S. 312). Insbesondere Interviewausschnitte mit imaginativem Sprachgehalt lassen sich demnach für solche Gespräche nutzen (vgl. Engel 2020a, S. 311). Dabei wird ersichtlich, wie die Beteiligten mit den von ihnen selbst aufgestellten Metaphoriken und Bildern verfahren und wie diese durch Imaginationen stabilisiert oder irritiert werden (vgl. ebd.). Das methodische Vorgehen der Evaluationsstudie wird somit um die Mitwirkung von Imaginationsprozessen responsiv ergänzt (vgl. ebd.). Damit wird der bildende Charakter bildhafter Aspekte fokussiert und die Frage nach einem transformatorischen Gehalt für die Handlungsweisen der Beteiligten aufgeworfen (vgl. ebd., S. 311 f.).

Für den wissenschaftlichen Diskurs, der hier abgebildet werden soll, sind die von Engel (ebd.) beschriebenen Imaginationen oder „Wunschbilder“ (ebd., S. 309) nicht nur hinsichtlich ihres transformatorischen Gehalts auf Seiten der Beforschten von Bedeutung (Ebene der Praxis), sondern auch hinsichtlich ihrer

[8] Beispielsweise rekonstruieren Foltys und Lamprecht (2008) in einer erziehungswissenschaftlichen Studie zur Geburt als einem familiären Ereignis implizite Wunschbilder, die als „imaginäre[s] Leitmotiv familiärer Gemeinschaft“ (ebd., S. 23) dienen. Eine weitere Studie (Wulf, Blaschke, Kellermann & Lamprecht 2012) fragt nach den Möglichkeiten und Wunschbildern, ein demokratisches, europäisches Bewusstsein im Sinne einer europäischen Bürgerschaft zu gestalten.

Relevanz, die ihnen im Forschungsprozess selbst zukommen kann (Ebene der Forschungsmethode). Hervorgehoben werden soll auch das Verständnis von Bildung, die Engel (ebd.) durch responsive Gespräche angeregt sieht. Die Autorin versteht unter Bildung in den von ihr betrachteten Sequenzen nicht nur Formen individueller Aneignung, sondern erkennt darin vielmehr Potenzial für Transformationen kollektiver Muster und Lebensformen (vgl. S. 312 f.). An dieser Stelle wird deutlich, dass die Bedeutung des Transformationsgehalts von Imaginationen, die artikuliert werden, nicht nur in den vorgenannten Studien zur Ästhetischen Bildung (Borg-Tiburcy 2019, 2021; Medrow 2021) von Belang ist. Gleichwohl lässt sich die Frage aufwerfen, inwiefern sich „Wunschbilder" (Engel 2020a, S. 309) auch in diskontinuierlichen Kontexten und in didaktisch hervorgerufenen theatralen Spielprozessen – also in angeleiteten und nicht-alltäglichen Handlungen – erkennen lassen und inwieweit diese dann in der Lage sein können, Auskunft über die sozialen Ordnungen einer Praxis zu geben. Gibt es etwas Spezifisches, das bei der Rekonstruktion aufgrund der Eigenart von ästhetisch-theatralen Prozessen im Kontext von Flucht und Migration zu beachten ist? Um den erziehungswissenschaftlichen Diskurs weiter abzubilden, sei auf weitere Forschungen hingewiesen, die sich den Herausforderungen in Migrationsgesellschaften widmen.

Hinsichtlich der Bedeutung imaginärer Entwürfe und eines dafür geeigneten methodischen Zugangs sollen im Folgenden die in dem Band von Hummrich, Schwendowius und Terstegen (2022a) publizierten Untersuchungen Erwähnung finden. In den Studien werden schulkulturelle Ansätze in Bezug auf hervorgebrachte Ordnungen thematisiert und ethnisch codierte Differenzverhältnisse in deutschen und US-amerikanischen Schulen betrachtet. Der Fokus richtet sich darauf, Zugehörigkeitsordnungen im Vergleich zu untersuchen (vgl. Hummrich, Schwendowius & Terstegen 2022b, S. 1 f.). Die Verfassenden knüpfen an den Schulstrukturansatz nach Helsper (2008) an, den sie mit Migrations- und Ungleichheitsforschung verbinden (vgl. Hummrich et al. 2022b, S. 3). Der Schulkulturansatz nach Helsper (2008), der sich an Lacans (1991) Unterscheidung des Realen, Symbolischen und Imaginären orientiert (siehe dazu auch Kapitel 4.3.3), dient den vergleichenden Studien von Hummrich und anderen (2022a) unter anderem als Grundlage, um Unterschiede zwischen den imaginären Entwürfen einer Schulkultur und der realen Umsetzung zu identifizieren. Im Anschluss an Helsper (2008) lassen sich damit „Möglichkeitsräume der Anerkennung" (Hummrich 2022a, S. 173 ff.) rekonstruieren. Um die verschiedenen Schulkulturen zu untersuchen, wird ein zweifaches Verständnis von Anerkennung entworfen, das den kulturvergleichenden Perspektiven zugrunde liegt (vgl. Hummrich 2022a, S. 214). Zunächst gilt es, im Anschluss an die Anerkennungstheorie nach Honneth (1994), Bezüge zur rechtlichen Anerkennung zu betrachten, die sich in einer spezifischen Form in die jeweilige Einzelschule einschreibt. Der Blick richtet sich auf das Spannungsverhältnis zwischen Anerkennung und Missachtung (vgl. Hummrich 2022a,

S. 217). In einem zweiten Verständnis geht es um die Repräsentation des imaginären Verhältnisses von Individuen und ihren Existenzbedingungen und es wird danach gefragt, wie sich in die schulkulturellen Entwürfe die gesellschaftlichen Imaginationen einschreiben (vgl. ebd., S. 213). Dies ermöglicht den Verfassenden, auch Aspekte von Macht hinsichtlich Anerkennung und Verkennung zu skizzieren, weil sich der normative Bezugspunkt von Anerkennungen betrachten lässt (vgl. ebd., S. 217). Anhand der Analyse von Interviews, Beobachtungen, Gesetzestexten und Webseiten wird herausgearbeitet, inwiefern Schulsysteme „mit ›realen‹ Bedingungen konfrontiert sind, die in Widerspruch zum imaginären Einheitsentwurf stehen" (Hummrich 2022b, S. 273).

Für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird mit den Arbeiten von Hummrich und anderen (2022a) und ihren Analysen von Differenzverhältnissen ersichtlich, inwiefern es erkenntnisreich sein kann, im Kontext von Migration den imaginären Entwürfen und ihren Widersprüchen zur tatsächlichen Umsetzung nachzugehen. Damit wird deutlich, dass Imaginationen und imaginäre Entwürfe eine Relevanz in der erziehungswissenschaftlichen Forschung haben. Diese beiden Beispiele zeigen zunächst, dass mit Engel (2020a) Imaginationsprozesse responsiv genutzt werden können, um sie konzeptionell in den Forschungsprozess einzubinden, weil mit ihnen ein transformatorisches oder bildendes Potenzial einhergeht. Weiter wird mit Hummrich und anderen (2022a) deutlich, dass pädagogische Kontexte von imaginären Entwürfen geprägt sein können, die im Widerspruch zur praktischen Umsetzung stehen.

Desiderat: Zu klären ist an dieser Stelle noch, inwiefern ein solches Verständnis zur Rekonstruktion des sozialen Miteinanders beitragen kann – und zwar in einem diskontinuierlichen theaterpädagogischen Setting, das bereits in sich selbst von der Spezifik ästhetisch-theatraler Spielmomente geprägt ist und in dem die Beteiligten eine unsichere Position einnehmen, weil sie nicht wissen können, für wie lange sie sich an diesem Ort befinden werden.

2.4 Schlussfolgerungen für diese Untersuchung

Aus dem hier umrissenen gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs mit einem Fokus auf aktuelle qualitative Studien kann resümiert werden, dass pädagogische Kontexte in Willkommensklassen einer unklaren Konzeption unterliegen (Karakayali & Heller 2021; Karakayali et al. 2020), bei denen auch ästhetische Dimensionen relevant werden können (Kochanova & Kellermann 2022). Aufnahmeeinrichtungen, in denen sogenannte ‚neu zugewanderte Kinder mit ihren Familien' wohnen, spiegeln einen Raum mit wenig pädagogischen Prinzipien wider (Scott & Trang Le 2019), in denen viele Kontakte, aber wenige Freundschaften entstehen (Fichtner & Trần 2019). (Siehe Kapitel 2.1.)

Für den Bereich der Ästhetischen Bildung verdeutlichen empirische Studien, dass ästhetische Prozesse eine Selbst- und Weltaneignung darstellen (Klepacki 2016) und dass sie Möglichkeiten zur Differenzbearbeitung bieten (Morrin 2018, 2020). Dabei können die mimetischen Bezugnahmen zu anderen und die Artikulationen ästhetischer Deutungen als schöpferische Assoziation gelten; eine Rolle spielt auch die Resonanz mit der sozialen Umwelt (Borg-Tiburcy 2019, 2021; Medrow 2021). (Siehe Kapitel 2.2.)

Hinsichtlich eines forschungsmethodischen Zugangs zu dem Forschungsgegenstand dieser Arbeit zeigt der gegenwärtige Diskurs, dass die Perspektive auf kulturelle Bildung und Migration (in der Forschung) von einem hegemonialen Blick geprägt sein kann (Baitamani et al. 2020). Dem kann mit einem (trans-)kulturellen Forschungszugang zu Migration, Schule und Theater, der Widersprüche aufzudecken vermag, entgegengewirkt werden (Althans et al. 2020). Zugleich lässt sich feststellen, dass auch in der Erziehungswissenschaft imaginäre Entwürfe von Interesse sind, für die spezifische forschungsmethodische Zugänge entwickelt wurden (Engel 2020a; Hummrich et al. 2022a). (Siehe Kapitel 2.3.)

Neben diesen empirischen Untersuchungen lassen sich auch in weiteren wissenschaftlichen Diskursen Erfordernisse ausfindig machen, die auf grundlagentheoretische Phänomene verweisen. So stellt Wulf (2020) – aus einer anthropologischen Sicht und zunächst allgemein formuliert – fest, dass mit dem Interesse der pädagogisch-anthropologisch Forschenden an universellen Merkmalen des Menschen

> „ihnen auch Schwierigkeiten, Widerstände und Widersprüche [entgehen; S. M.], auf die die pädagogische Arbeit in der Praxis stößt. Es fehlt z. B. weitgehend die Einbeziehung gesellschaftlicher Konflikte in das Selbstverständnis Pädagogischer Anthropologie.“ (Ebd., S. 72)

Dieser Gedanke lässt sich weiterverfolgen und auf das Themengebiet der vorliegenden Arbeit beziehen. Damit kann aus dem Zitat eine Forderung nach einer weniger universalistisch geprägten Sichtweise auf die anthropologisch begründbare Spezifik kulturell-ästhetischer Prozesse abgelesen werden, die es auch ermöglicht, gesellschaftspolitische Verhältnisse mit ihren Widersprüchen mitzudenken. So forderte bereits Pinkert (2008) für die Theaterpädagogik dazu auf, nicht nur nach Optimierungen und Verhaltensänderungen zu fragen, die durch kulturell-ästhetische Bildung initiiert werden. Vielmehr sollen ästhetische Weltzugänge differenziert betrachtet werden, um so der „Eigenständigkeit pädagogisch initiierter künstlerisch-ästhetischer Aneignungsweisen“ (ebd., S. 11) gerecht zu werden. Auch in der aktuellen Literatur gibt es Positionen, in denen eine differenzierte Betrachtung gefordert wird. So macht Reinwand-Weiss (2020) darauf aufmerksam, dass kulturelle Bildung nicht nur als ein Teilbereich zu verstehen ist, sondern als interdisziplinärer Austausch ge-

dacht werden soll, wobei nach einer gegenstandsangemessenen Forschungsmethode zu suchen ist (vgl. S. 166 f.). An das Anliegen, disziplinübergreifend zu denken, lässt sich mit Zirfas und Burghardt (2015) anschließen. Sie benennen das Erfordernis, auch erziehungswissenschaftlich zu klären, in welcher Hinsicht ästhetische Prozesse den pädagogischen Alltag mitbestimmen und inwiefern pädagogische Situationen ästhetische Differenzierungen bearbeiten können (vgl. ebd., S. 46). In vergleichbarer Weise fordert Reckwitz (2016) dazu auf, die Ästhetisierung alltäglicher Praktiken in den soziologischen Diskurs mit aufzunehmen. Es wird deutlich, dass die genannten Forderungen auch eine grundlegende Auseinandersetzung hinsichtlich eines möglichen empirischen Zugangs erfordern.

Anhand der angeführten empirischen und grundlagentheoretischen Erfordernisse zeichnet sich folgende Forschungslücke ab: Es lassen sich nur wenige Analysen aus dem Kontext diskontinuierlicher theaterpädagogischer Settings finden. Insbesondere scheint es wenige Studien zu geben, die aus einer erziehungswissenschaftlichen Sicht nach konkreten interaktiven Praktiken, nach den Spielräumen des Miteinanders und nach Möglichkeiten von Prozessen der sozialen Ordnungsbildung fragen und sich zugleich mit der Spezifik ästhetisch-theatraler Bildung im Kontext von Flucht und Migration befassen – also Untersuchungen, die sich mit den Möglichkeitsräumen solcher theaterpädagogischen Settings auseinandersetzen, die gezielt für Kontexte entwickelt wurden, in denen keine Kontinuität gewährleistet ist. Es ist wenig bekannt über ästhetisch-theatrale (Ordnungs-)Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, die nicht sicher sein können, wie lange sie an diesem Ort bleiben und ob sie noch einmal wiederkommen werden.

Daraus ergeben sich zwei Anliegen. Es bedarf zunächst einer erziehungswissenschaftlichen Reflexionsfigur, die es versteht, auch imaginäre Entwürfe zu betrachten. Dafür sollen in dieser Arbeit Spielräume ästhetisch-theatraler Prozesse der sozialen Ordnungsbildung in diskontinuierlichen pädagogischen Kontexten beleuchtet werden. Dies ermöglicht es, die Aufmerksamkeit auf die interaktive Stiftung von Sinn und die Strukturierung relationaler Wahrnehmungen zu lenken sowie auf die (geteilte oder widersprüchliche) Deutung der sozialen Welt und des sozialen und theatralen Handelns miteinander.

Ein weiteres Anliegen, das damit in Verbindung steht, betrifft die methodologische und methodische Herangehensweise, konkret die Frage, wie ein diskontinuierliches Feld beforscht werden kann, in dem nicht nur sprachliche Zugänge an ihre Grenzen stoßen, sondern für das auch der Umgang mit Fremdheit als etwas abwesend Anwesendes (Waldenfels 2020) von Bedeutung ist. Dabei gilt es, der Eigenständigkeit von ästhetisch-theatralen Prozessen gerecht zu werden und eine gegenstandsangemessene Methode zu finden. Diese soll dazu dienen, Spielräume ästhetischer Prozesse im sozialen Miteinander abzubilden und einer hegemonialen Sichtweise entgegenzuwirken.

Auf dieser Grundlage sollen in der vorliegenden Arbeit die genannten Desiderate zusammengefügt und bearbeitet werden, die sich im Bereich der aktuellen Bildungsforschung im Kontext von Flucht und Migration abbilden: Spiel- und Möglichkeitsräume ästhetischer und theaterpädagogischer (Ordnungs-)Bildungsprozesse und deren bildungstheoretische Bedeutung.

3 Theoretische Einordnung

Um sowohl den theoretischen Hintergrund der Untersuchung zu erläutern als auch das in dieser Arbeit entwickelte methodische Vorgehen verstehen zu können, soll in diesem Abschnitt eine theoretische Einordnung erfolgen. Vorab wird auf die Zirkularität verwiesen, die diese Untersuchung mit sich brachte. Der Verlauf der Analyse trug dazu bei, das zu Beginn geplante forschungsmethodische Analyseverfahren zu ergänzen, da die Forschungsperspektive und die Betrachtungsweise, mit der auf den Gegenstand geschaut wurde, im Prozess der Untersuchung erweitert und um einen Blick auf die Ambivalenzen[9] ergänzt wurde.

In dieser Hinsicht ist auch diese theoretische Einordnung zum Forschungsgegenstand nicht ausschließlich als vorgängige Grundlage für die nachfolgende Darstellung des empirischen Vorgehens und der Ergebnisse zu verstehen (Kapitel 4 und 5). Vielmehr haben sich erst im Prozess der Datenanalyse nach aufwendigen fallinternen und fallübergreifenden Vergleichen und nach dem Rekonstruieren erster Ergebnisse aufgrund der Fokussierung auf die Ambivalenz in den Daten theoretische Bezüge gezeigt, die – wie dann auch die weitere Analyse zeigte – für eine gesellschaftskritische Betrachtung zum Tragen kommen. Auf diese theoretischen Bezüge soll hier insbesondere das Augenmerk gelegt werden. Das zirkuläre Vorgehen hatte auch zur Folge, dass nicht nur die Forschungsfrage, sondern ebenso die Analysemethode im Prozess der Untersuchung angepasst und erweitert wurde. Zu Beginn galt das Untersuchungsinteresse, im Anschluss an die Vorstudie (Morrin 2018), noch der Suche danach, wie soziale Ordnungen in theaterpädagogischen Settings mit Kindern, die noch nicht lange in Deutschland leben, in der Interaktion miteinander hergestellt werden. Ausgehend von dem Gedanken, dass den Handlungen praktisches Wissen zugrunde liegt, sollten implizite Wissensstrukturen untersucht werden, auf Grundlage derer sich die Frage dann verfeinern ließe. Dieses Interesse blieb auch im weiteren Forschungsverlauf bestehen, denn die Suche nach verinnerlichtem Wissen hat sich als erkenntnisreich erwiesen. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn in den Videodaten gemeinsames rituelles Wissen deutlich wird, das auf kollektive Erfahrungsräume hinweist, aber auch dann, wenn divergente Orientierungen der Handlungspraxis nicht miteinander

[9] Wenn hier der Begriff der Ambivalenz verwendet wird, so sind damit sowohl Gleichzeitigkeiten als auch widersprüchliche Strukturen gemeint. Gleichzeitigkeiten meint dabei verschiedene Aspekte, die zur gleichen Zeit zum Ausdruck kommen oder auch verschiedene Perspektiven auf einen Aspekt, die zur gleichen Zeit gültig sind. Als Mehrdeutigkeiten können Ambivalenzen im Verständnis dieser Arbeit ebenso auf inhärente Widersprüche und paradoxe Strukturen verweisen, bei denen entweder nur der eine oder nur der andere Aspekt zum Tragen kommen kann.

vereinbar zu sein scheinen. Im Zuge der empirischen Analyse sind auf Grundlage von fallinternen und fallübergreifenden Vergleichen Widersprüchlichkeiten in dem Material zum Vorschein gekommen. Stellte sich die Suche nach impliziten und expliziten Wissensstrukturen zunächst als eine geeignete Grundlage dar, so wurde dann der Blick auf den Forschungsgegenstand erweitert. Jetzt galt es, im Prozess der Auswertung auch diesen Widersprüchlichkeiten – über die Unterscheidung zwischen implizit und explizit hinaus – vertiefend nachzugehen. In der Analyse hat es sich als erkenntnisreich gezeigt, auch zu erkunden, wie sich die Wirklichkeit des Spiels mit der alltäglichen Wirklichkeit verwebt, sodass ein neuer Teppich an Möglichkeiten entstehen kann. Die Forschungsperspektive erweiterte sich im Verlaufe der empirischen Konstruktion auf das Hervorbringen von Ordnungen genau an dieser Schnittstelle zwischen Spiel und alltäglicher Wirklichkeit. Im Kontext von Flucht und Migration kann es zu einer polarisierenden Betrachtung der Möglichkeiten der Kulturellen Bildung kommen. Um dem vorzubeugen und um den Forschungsgegenstand differenziert wahrnehmen zu können, schien eine Erweiterung sinnvoll. Somit soll fokussiert werden können, wie sich an dieser Schnittstelle unterschiedliche Fäden dieses Teppichs miteinander verweben. So verweisen die empirischen Daten darauf, dass im theaterpädagogischen Spiel etwas eine Wirkung erzielt, was als solches nicht sichtbar wurde. Im Verlauf des Forschungsprozesses sind somit neue (auch forschungsmethodische) Fragen entstanden, denen weiter nachgegangen werden sollte (siehe ausführlich Kapitel 5.1.3). Auch um das Verständnis dieser Zirkularität wissend muss der Aufbau einer Forschungsarbeit einer linearen Struktur folgen. Vor diesem Hintergrund soll an dieser Stelle den verschiedenen Erkundungen, die sich im Prozess mit der Vertiefung in der Empirie und auf Grundlage erster empirischer Ergebnisse als erkenntnisreich zeigten, Raum gegeben werden. Dazu wird, zur theoretischen Einordnung dieses mehrschrittigen Analyseprozesses, die Spezifik des Forschungsgegenstandes – soziale Ordnungen in theaterpädagogischen Projekten in Willkommensklassen und Erstaufnahmeeinrichtungen – exploriert. Zunächst wird der Blick auf die Wohn- und Schulsituation geworfen, das heißt, das Leben in einer Aufnahmereinrichtung und das Lernen in einer Willkommensklasse werden auf ihre Eigenarten hin untersucht (Kapitel 3.1). Dann soll erörtert werden, wie sich in diesen Räumen soziale Ordnungen und ihr normierender Charakter verstehen lassen (Kapitel 3.2), um im Anschluss den Zusammenhang von Ordnungen und Bildung zu ergründen (Kapitel 3.3) und schließlich die spezifischen Merkmale ästhetisch-theatraler Bildung zu beleuchten (Kapitel 3.4). Die Erkenntnisse dienen einer theoretischen Einordnung (Kapitel 3.5), die für die Suche nach einer geeigneten Forschungsmethode (Kapitel 4) relevant wird.

3.1 Diskontinuitäten des Forschungsfeldes

Das Forschungsfeld, in dem die theaterpädagogischen Projekte stattfanden, also Aufnahmeeinrichtungen für Geflüchtete und Schulklassen für Kinder, die noch nicht lange in Deutschland leben, umfasst Orte, die von Diskontinuität gezeichnet sind: Diese Orte besitzen vorübergehenden Charakter und sind nicht zum längeren Verweilen gedacht.[10] In diesem Kapitel soll herausgefunden werden, inwiefern die Unstetigkeit für eine Untersuchung zur Frage nach sozialen Ordnungen relevant sein kann. Dazu werden im Folgenden zunächst die gesetzlichen Grundlagen für den Besuch von Aufnahmeeinrichtungen und von Willkommensklassen skizziert (Kapitel 3.1.1), um dann im Rückschluss die mit diesen Räumen verbundenen Ambivalenzen (Kapitel 3.1.2) und heterotopen Strukturen (Kapitel 3.1.3) zu betrachten. Schließlich werden daraus für diese Untersuchung Schlussfolgerungen abgeleitet (Kapitel 3.1.4).

3.1.1 Gesetzliche Grundlagen

Für die Unterbringung von Asylsuchenden in Deutschland haben die einzelnen Bundesländer Aufnahmeeinrichtungen zu schaffen (vgl. § 44 Abs. 1 AsylG). Dort werden Asylsuchende in den ersten Wochen vor und gegebenenfalls nach Stellung ihres Asylantrages untergebracht (vgl. ebd.). Wird asylsuchenden Kindern und ihren Familien ein Schlafplatz und Nahrung geboten, dann dient eine solche Einrichtung zunächst dazu, Existenz zu sichern. Das Asylgesetz in Deutschland sieht weiter vor, dass minderjährige Kinder und ihre Eltern oder Sorgeberechtigten, für die ein Asylantrag gestellt wurde, nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet sind, in einer „für die Aufnahme zuständigen Aufnahmeeinrichtung" (§ 47 Abs. 1 Satz 1 AsylG) zu wohnen. Diese Wohnverpflichtung erlischt spätestens nach sechs Monaten (vgl. ebd.). Der Wunsch nach individuellerer Entfaltung ist folglich aufgrund der einschränkenden Auflage, in einer zugewiesenen simplen Unterkunft zu wohnen, nicht immer einfach zu verwirklichen. Dahingehend lassen sich Aufnahmeeinrichtungen mit Foucault (1976) weniger als Entfaltungs- oder Ermöglichungsräume verstehen, sondern sind vielmehr panoptische Räume der Überwachung, in denen die Geflüchteten für einen Zugriff jederzeit verfügbar sind. In diesem Sinne hebt Scherr (2019) den Kontrollcharakter von Wohnheimen für Geflüchtete hervor, wenn

[10] Wie sich die Diskontinuität in den Räumen und Strukturen in der Praxis konkret niederschlagen kann, wird besonders bei der Beschreibung des theaterpädagogischen Projektes in der Aufnahmeeinrichtung in Kapitel 5.2.2 deutlich (Mehrzweckraum, in dem Kisten vorübergehend abgestellt werden; Eltern und Kinder, die sich ihrer gegenseitigen Anwesenheit immer wieder vergewissern). Auch andere Untersuchungen in Willkommensklassen zeigen, dass diese, „im Gegensatz zum Regelschulbetrieb von großer Instabilität gekennzeichnet sind" (Karakayali & zur Nieden 2018, S. 302).

er auf ihre Funktion als Abschiebezentren verweist (vgl. S. 62) und die ständige Verfügbarkeit der Geflüchteten für Verwaltungen, für medizinische Untersuchungen, aber auch für Abschiebebehörden hervorhebt (vgl. S. 59). Doch nicht nur die Wohnverpflichtung weist auf die einschränkenden Lebens- und Wohnverhältnisse hin, die Aufnahmeeinrichtungen mit sich bringen. Die gesetzliche Vorschrift, dass die Bundesländer Unterbringungsplätze bereitzustellen haben (vgl. § 44 Abs. 1 AsylG), führt – allein schon aus pragmatischen Gründen – dazu, „lagerartige Massenunterkünfte" (Scherr 2019, S. 58) zu erschaffen. Scherr (2019) geht davon aus, dass solche Unterkünfte der „Abschreckung" (ebd., S. 59) dienen sollen und somit wenig Anreize für den Nachzug geschaffen werden (ebd.). Er konstatiert, dass die beengten Lebensbedingungen „auch für Kinder mit erheblichen Belastungen einhergeh[en]" (ebd., S. 60), da den Familien kein privater Wohnraum geboten werden könne. Zwar gibt es meist einen Kinder- und Jugendbereich, aber es fehlt an Platz für Ruhe, an dem z. B. auch Hausaufgaben erledigt werden können (vgl. ebd.). Dies weist darauf hin, dass mit der gesetzlichen Grundlage zwar Existenz gesichert und grundlegende Bedürfnisse gestillt werden, dies zugleich aber auch Abhängigkeiten und Unannehmlichkeiten mit sich bringen kann.

Ebenso wie die Schaffung von Aufnahmeeinrichtungen beruht auch die Gründung temporärer Lerngruppen auf gesetzlichen Grundlagen. Diese Form der Beschulung für Kinder, die über wenig deutsche Sprachkenntnisse verfügen, ist in mehreren Bundesländern zu finden, wobei die Bezeichnungen (z. B. Willkommensklasse, Sprachlernklasse oder Übergangsklasse)[11] jeweils unterschiedlich lauten (vgl. Massumi, von Dewitz, Grießbach, Terhart, Wagner, Hippmann, & Altinay 2015, S. 12). Bundeslandübergreifend lässt sich das gemeinsame Ziel dieser temporären Lerngruppen erkennen, den Übergang in die sogenannte Regelklasse zu gestalten. Im Land Berlin wird das Schulgesetz zunächst von einem inklusiven Grundgedanken geleitet, denn es sieht vor, alle Lernenden gemeinsam zu beschulen (vgl. § 15 Abs. 1 SchulG Berlin). Jedoch sind Ausnahmen dann erlaubt, wenn Lernende die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können (vgl. § 15 Abs. 2 SchulG Berlin). In solchen Fällen können in Berlin von der Schulaufsicht, in Abstimmung mit der Schulbehörde und der jeweiligen Schule, Willkommensklassen[12] eingerichtet werden (vgl. Sen BJF 2018, S. 14). Für solche Klassen

11 Im Folgenden werden diese Begriffe synonym verwendet. Ist der Bezug zum Berliner Schulgesetz gegeben, wird die Bezeichnung Willkommensklasse herangezogen.

12 In Berlin existieren seit 1990 Schulklassen mit einem Fokus auf Spracherwerb (vgl. Hoßmann-Büttner 2018, S. 43). Bis zum Schuljahr 2004/2006 wurden solche Klassen als ‚Förderklassen NDH' (nichtdeutsche Herkunftssprache) bezeichnet; ab dem Schuljahr 2005/2006 nannten sie sich dann ‚Kleinklasse NDH'; im Schuljahr 2011/2012 wurden sie in ‚Lerngruppen für Neuzugänge' und danach in ‚Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse' (seit 2012/13) umbenannt und seit 2015/16 wird die vorher im Alltag bereits verwendete Bezeichnung ‚Willkommensklassen' auch in offiziellen Dokumenten übernommen (vgl. ebd.).

von bis zu zwölf Lernenden sind eigene Lehrkräfte zuständig (vgl. ebd.). Die Entscheidung, ob eine Person eine Regel- oder Willkommensklasse besuchen soll, erfolgt in regionaler Verantwortung; wobei eine Willkommensklasse dann empfohlen wird, wenn Lernende über keine Deutschkenntnisse verfügen, nicht in der Erstsprache alphabetisiert sind oder wenig Schulerfahrungen mitbringen (vgl. ebd., S. 17). Inwiefern hiermit paradoxe Strukturen verbunden sind, soll im Folgenden erläutert werden.

3.1.2 Ambivalenzen des ‚Wohnens und Lernens auf der Durchreise'

Die gesetzlichen Vorgaben bieten eine Grundlage, um Übergangsräume zu schaffen. Doch mit solchen diskontinuierlichen Räumen (des Wohnens und Lernens) verknüpfen sich auch Ambivalenzen. Nachfolgend werden hierzu sechs wesentliche Beispiele aufgeführt (die sich noch erweitern ließen) nämlich:

1. Schulische Selektion oder Herstellung von Homogenität
2. Willkommen heißen als wohlwollende Freizügigkeit oder verpflichtendes Ausgeliefertsein
3. Vielfalt oder Norm und Nicht-Norm
4. Schutzraum oder Gefahrenraum
5. Zeit zum Ankommen oder schnelle Integrationsleistung
6. Fremdheit als Greifbares oder als Ungreifbares

1. Schulische Selektion oder Herstellung von Homogenität
Mit Verfahrensregelungen, wann für Lernende eine Willkommensklasse empfohlen wird, werden Aspekte benannt, die, im Anschluss an Fend (2008), die Zuweisung zu einer bestimmten organisatorischen Schulform rechtlich absichern. Dass die Einrichtung von Sprachlernklassen als eine Möglichkeit fungieren kann, den paradoxen Anspruch einer selektiven und zugleich homogenen Beschulungsform aufzugreifen, darauf wurde bereits hingewiesen (Morrin 2021b im Anschluss an Diehm & Radtke 1999/2018). Diehm und Radtke (1999/2018) stellen fest, dass sich Schule – spätestens seit der Grundsteinlegung für eine homogene Bildung für alle durch Comenius (1592-1670) – mit der Aufgabe konfrontiert sieht, Bildungsgleichheit herzustellen (vgl. Diehm & Radtke 1999/2018, S. 27). Der Versuch, Gleichheit zu schaffen, kann jedoch im Widerspruch zur Zuweisung zu einer bestimmten schulischen Klassifikation stehen (vgl. Morrin 2021b, S. 138). Diehm und Radtke (1999/2018) konstatieren, dass „zur Effektivierung und Rationalisierung des Lernens […] Schülergruppen entlang relevant erachteter Merkmale klassifiziert" (S. 23) werden, die als „naturwüchsig" (ebd., S. 26) gelten und somit nicht hinterfragt werden. „Nach pädagogischen Gesichtspunkten werden Klassen von vorgeblich Gleichen gebildet, so daß zumindest die Fiktion aufgebaut werden kann,

man könne alle Schüler gleich behandeln." (Ebd., S. 24) In dieser Hinsicht ist die Kategorie Alter heute aufgrund entwicklungstheoretischer Begründungen entscheidender als die des Geschlechts (vgl. ebd.). Willkommensklassen, deren Rechtfertigung sich der Kategorie Sprache (entsprechend § 15 Abs. 1 SchulG Berlin) bedient, versuchen, das Paradox von Gleichheit und Selektion aufzugreifen: Einerseits weisen sie den Lernenden einen „Platz in der sozialen Hierarchie" (Diehm & Radtke 1999/2018, S. 24) zu, den sie sich nicht immer selbst gewählt haben (Selektion); andererseits formulieren Willkommensklassen den Anspruch, den Übergang in die „Regelklasse" (Sen BJF, S. 17) zu gewähren (Gleichheit) und die „Gleichheit der Lernvoraussetzungen in der Schule immer erneut" (Diehm & Radtke 1999/2018, S. 24) herzustellen (vgl. Morrin 2021b, S. 138).

2. Willkommen heißen als wohlwollende Freizügigkeit oder verpflichtendes Ausgeliefertsein
Ebenso zwiespältig wie die schulische Selektion, die mit dem Streben nach Gleichheit begründet wird, ist auch die Willkommensgeste oder das Willkommenheißen, das sich nicht nur in der Aufnahme asylsuchender Menschen in Unterkünften, sondern als Verbegrifflichung ebenfalls in der schulorganisatorischen Bezeichnung ‚Willkommensklasse' niederschlägt. Amir-Moazami (2016) weist darauf hin, dass die Willkommensgeste auch paternalistische Züge enthalten kann, da die willkommen heißende Stelle (machtvoll) entscheiden kann, wer wann wen und unter welchen Umständen willkommen heißt und wo die Grenzen dieser Gastfreundschaft liegen (vgl. S. 34). Betrachtet man die Willkommensgeste als Geste einer Geschenkübergabe, so wird im Anschluss an Mauss (2016) deutlich, dass mit dem Moment der Übergabe, bzw. des Betretens des Gastraumes, immer auch eine Verpflichtung zur Gegengabe einhergeht, die möglicherweise nicht explizit, aber dennoch unausgesprochen erwartet werden kann.[13] In dieser Hinsicht impliziert die Willkommensgeste sowohl eine wohlwollende Freizügigkeit als auch ein verpflichtendes Ausgeliefertsein.

3. Vielfalt oder Norm und Nicht-Norm
Dass es sich bei dem Willkommenheißen um ungleiche Beteiligte handeln kann, wird deutlich, wenn man sich veranschaulicht, dass sich die Beteiligten dichotom in Lernende in Regelklassen und Sprachlernklassen oder in Geflüchtete und Einheimische einordnen lassen (siehe dazu Morrin 2021b, S. 133 f.). Eine dichotome Welt, die nicht real existieren kann, da sie eine logische Konstruktion ist (vgl. Wimmer 2017, S. 350), versteht es, paradoxe Strukturen zu entwickeln. Dabei entsteht eine Norm, die den Anschein erwecken kann, das (einzig) Richtige zu sein. In dieser Hinsicht gelten in einer schulorganisationalen Logik von Regel- und Übergangsklassen Sprachkenntnisse im Deutschen

[13] In welcher Weise der gabentheoretische Aspekt insbesondere für diese Arbeit relevant wird, zeigen die empirischen Daten dieser Untersuchung (Kapitel 6.1.3; 6.1.4; 6.1.7; 6.1.8 und 6.1.9).

als die Norm, während ‚nicht-deutsch'[14] das Andere, das Fremde markiert (vgl. Füllekruss & Dirim 2020, S. 79). Als natürlich erscheinende Normen einer deutschsprachigen Regelklasse sind mit dem Risiko verbunden, diskriminierende Praktiken gegenüber nicht regulären Lerngruppen, mit anderen, ‚nicht-deutschen' sprachlichen Kompetenzen, hervorzurufen (vgl. ebd., S. 75).

Dichotomien können dann mit Zuschreibungen verbunden sein, wenn durch die Wortwahl „tendenziell abschätzig[e]" (Gesellschaft für deutsche Sprache 2015, o. A.) Bedeutungen einhergehen.[15] Bezeichnungen wie ‚Flüchtlingsheim' oder ‚Flüchtlingsklassen'[16] können dazu verhelfen, eine Gruppe zu beschreiben, deren Mitgliedern es gemeinsam ist, eine Flucht erlebt zu haben. Damit wird allerdings auch auf die politische und gesellschaftliche Bedeutung referiert, die der Status von Geflüchteten mit sich bringt, während andere Merkmale in den Hintergrund treten. Mit solchen Bezeichnungen wird eine imaginierte Gruppe hinsichtlich eines Merkmals konstruiert und ihre Vielfalt vereinheitlicht. Differenz und Vielfalt findet sich in allen sozialen Prozessen; wird aber Flucht als vorherrschende kulturelle Rahmung festgelegt, so lässt sich aus einer machtsensiblen Perspektive anmerken, dass dies auf der Gewohnheit basieren kann, Menschen dichotom als Dazugehörige und Nicht-Dazugehörige zu betrachten (vgl. Castro Varela 2016, S. 44). Sowohl die dichotome räumliche Trennung in scheinbar (sprachlich) homogene Lerngruppen als auch Wohnsituationen, die Nicht-Einheimische räumlich von Einheimischen abgrenzen, laufen insbesondere in dem Moment Gefahr zu hierarchisieren, in dem hegemoniale Strukturen unhinterfragt reproduziert werden.

4. Schutzraum oder Gefahrenraum

In medialen Diskursen werden sowohl Wohnunterkünfte für Geflüchtete als auch Übergangsklassen gelegentlich als Schutzraum bezeichnet.[17] Karakayali

14 Das Land Berlin unterscheidet in deutsche und nichtdeutsche Herkunftssprache (vgl. Sen BJF 2018, S. 9).

15 Die Gesellschaft für deutsche Sprache (2015) weist darauf hin, dass mit der Bezeichnung ‚Flüchtling' bereits eine bestimmte Wertigkeit verbunden ist. „Gebildet aus dem Verb flüchten und dem Ableitungssuffix -ling (›Person, die durch eine Eigenschaft oder ein Merkmal charakterisiert ist‹), klingt Flüchtling für sprachsensible Ohren tendenziell abschätzig: Analoge Bildungen wie Eindringling, Emporkömmling oder Schreiberling sind negativ konnotiert, andere wie Prüfling, Lehrling, Findling, Sträfling oder Schützling haben eine deutlich passive Komponente." (Gesellschaft für deutsche Sprache 2015, a. A.)

16 Die Bezeichnung ‚Flüchtlingsklassen' wurde für den Titel eines an Lehrkräfte adressierten Buches (Krumwiede-Steiner, Schneider & Zielonka 2017) gewählt, das praxisorientierte Unterrichtsmaterialien und Hintergrundinformationen zur Verfügung stellt.

17 Eine Auswahl solcher medialer Diskurse findet sich bei Morrin (2021b, S. 132): Als eines von drei Beispielen wird dort die Christianischule in Lüneburg genannt, die Sprachlernklassen in ihrem Schulprogramm als „Schutzraum" (Christianischule Lüneburg 2017, S. 8) bezeichnet. Die Integrierte Gesamtschule (IGS) Badenstedt, Hannover ist ein weiteres angeführtes Exempel. Diese Schule verweist auf ihrer Webseite bei der Darstellung von Zielen und Konzepten von Sprachlernklassen auf einen Schutzraum (vgl. IGS Badenstedt 2020).

und zur Nieden (vgl. 2018, S. 303) weisen jedoch darauf hin, dass solche Räume von Fluktuation geprägt seien und somit keine Verbundenheit und kein Gefühl der Zusammengehörigkeit entstehen könne. Zudem stellen Sprachlernklassen und Wohnheime für Geflüchtete keinen eigens geschaffen Ort dar, um selbstorganisiert Menschen mit Diskriminierungserfahrungen zu unterstützen (vgl. Karakayali, Groß, Heller & Kahveci 2020, S. 113). Viel eher lassen sie sich mit Scherr (2019) als anfällig für Gefahren betrachten. Eine Unterstützung aus der Mehrheitsgesellschaft wird verhindert, wenn Geflüchtete isoliert untergebracht werden und keine sozialen Kontakte mit Menschen, die sie bei einer drohenden Abschiebung unterstützen könnten, aufbauen können (vgl. Scherr 2019, S. 61). In solchen Fällen bieten die Räume auch kein schützendes Versteck, sondern erlauben einen schnellen Zugriff von Abschiebebehörden (vgl. ebd., S. 59). Versteht man Schutzraum als Möglichkeitsraum, sich geschützt entfalten zu können, so wird das erschwert durch ein Leben auf beengtem Raum mit wenig Privatsphäre und führt vielmehr zu einer „Entmündigung und Passivierung" (ebd., S. 62). Die Zuweisung zu einer „lagerartige[n] Großeinrichtung" (ebd.) ermöglicht somit nicht nur Schutz, sondern kann ihn – trotz guter Absicht – auch verhindern.

Sowohl pädagogische Kontexte in Aufnahmeeinrichtungen als auch in Übergangsklassen können – versteht man Pädagogik als intentionales Geschehen – auf der wohlgemeinten Absicht gründen, einen Schutzraum bieten zu wollen (vgl. Morrin 2021b, S. 138). Eine gute Absicht birgt jedoch auch die Gefahr, dass sie sich in der reinen Wiederholung dieser Absicht verliert, „denn den Intentionen unterliegen Kräfte, die erst in der Handlungspraxis zum Vorschein kommen können" (Morrin 2021b, S. 138), womit eine gute Absicht im performativen Vollzug über sich selbst hinausgeht. „Selbst der Erzieher mit den besten Absichten muss erkennen, dass die Absicht zu erziehen als Störung der Erziehung auftreten kann" (Zirfas 2002, S. 69), was unter anderem daran liegt, „dass man von einer irreduziblen Abwesenheit der Intention im performativen Akt des Erziehens, im pädagogischen Akt, selbst ausgehen muss" (ebd.). Die wohlgemeinte Absicht eines Schutzraumes kann somit potenziell auch zu einem Gefahrenraum führen.

5. Zeit zum Ankommen oder schnelle Integrationsleistung

In einer Interviewstudie zum Ehrenamt mit geflüchteten Menschen (Jungk & Morrin 2020) beschreibt ein engagierter Dolmetscher und Betreuer seine Erfahrungen mit Geflüchteten: „[…] sie sitzen wie vor dem Fenster und sehen Deutschland da draußen. Und das ganze Leben geht vor sich, aber sie dürfen nicht raus" (Jungk & Morrin 2020, S. 281). Dieser Satz bringt die Ambivalenz in einer Metapher auf den Punkt: dabei sein, ohne beteiligt zu sein. Um eine

Die Universität Hamburg, als ein drittes Beispiel, berichtet von Lehrkräften, die Übergangsklassen als Schutzraum wahrnehmen (vgl. Plöger 2020). (Vgl. Morrin 2021b, S. 132)

resonante Verbundenheit mit der Welt „da draußen" herstellen zu können, bedarf es Zeit, wie sich mit Rosa (2021) feststellen lässt:

> „Indem sie [die Resonanzerfahrungen; S. M.], wie ich dargelegt habe, eine temporale Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft stiften und Zeit so vorübergehend ›aufheben‹, transzendieren sie zumindest momenthaft die chronologische und lineare Zeiterfahrung und setzen den ressourcenorientierten Zeitumfang außer Kraft. Es ist unmöglich, in Resonanz zu sein und sich gleichzeitig zu wünschen, noch oder schon anderswo zu sein." (Rosa 2021, S. 693)

Doch in einer Ära beschleunigter Weltbeziehungen (Rosa 2020) läuft die Dauer der Zeit, die möglicherweise zum Ankommen benötigt wird, dem Anspruch der Ökonomisierung und dem „Erfolgsdruck der postmodernen Gesellschaft, politisch als Integrationsstrategie vermittelt, […] zuwider" (Jungk & Morrin 2017, S. 37). Die Anforderungen an Menschen sind sowohl in Aufnahmeeinrichtungen als auch in Übergangsklassen widersprüchlich, weil sie einerseits Zeit und Ruhe zum Ankommen lassen wollen, andererseits aber auch erwartet wird, „dass Geflüchtete sich möglichst schnell integrieren und Kinder am sogenannten Regelschulsystem teilnehmen können" (Morrin 2021b, S. 137).

6. Fremdheit als Greifbares oder als Ungreifbares

Ein weiteres ambivalentes Merkmal von Aufnahmeeinrichtungen und Willkommensklassen ist die Tatsache, dass Menschen zusammenkommen, die sich meist untereinander nicht bekannt sind und denen die Umgebung und die Abläufe nicht vertraut sind. In den pädagogischen Settings dieser Studie betrifft das sowohl die Kinder und die erwachsene Pädagogin als auch die teilnehmende Forscherin. Dabei werden Erfahrungen mit dem Fremden relevant. Waldenfels (2020) weist darauf hin, dass es bei solchen Erfahrungen nicht um die Frage gehe herauszufinden, was das Fremde konkret sei, da dies voraussetze, dass man das Fremde als solches erkennen könne (vgl. S. 25). Mit dem Fremden umzugehen, ist, im Anschluss an Waldenfels, ein Versuch, das Nicht-Greifbare zu greifen, denn das, was als fremd wahrnehmbar wird, entzieht sich jeglicher Verbegrifflichung (vgl. Morrin 2021b, S. 138).

> „Als fremd gilt das, was aus der jeweiligen kollektiven Eigenheitsspähre ausgeschlossen und von der kollektiven Existenz getrennt ist, was also nicht mit Anderen geteilt wird. Fremdheit bedeutet in diesem Sinne Nichtzugehörigkeit zu einem Wir." (Waldenfels 2020, S. 22)

Dem paradoxen Fremden, dem „abwesend Anwesenden" (Kokemohr 2007, S. 47) kann somit nicht allein durch Einfühlen begegnet werden, sondern durch einen Versuch, auf die „Beunruhigung durch das Fremde" (Waldenfels 2020, S. 51) zu antworten. Doch auch diese Erfahrung der Beunruhigung zu ermöglichen, wird erschwert, wenn eine räumliche Abgeschlossenheit in Form von heterotopen Strukturen (Foucault 2019) vorliegt.

3.1.3 Übergangsräume als Heterotopie

Aufnahmeeinrichtungen und Willkommensklassen lassen sich mit Foucault (2019) als eine Heterotopie verstehen, eine „lokalisierte[] Utopie“ (S.10), deren verschiedene Grundsätze auch für Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen gültig sein können (vgl. Morrin 2021b, S. 134 f.). Solche „tatsächlich realisierte[n] Utopien“ (Foucault 1992, S. 39) umfassen Orte, die sich von der Norm unterscheiden (vgl. Foucault 2019, S. 12). Fremde können im foucaultschen Sinne als anormal gelten, da sie von einem Normalzustand der Gesellschaft abweichen (vgl. Morrin 2021b, S. 134). Diese Abweichung trifft aufgrund dichotomer Eigenschaften (wie bereits ausgeführt wurde) für die Unterscheidung in Regel- und Übergangsklassen ebenso zu wie für – nicht selten von Wachpersonal geschützte – Wohnunterkünfte. In einer Heterotopie treffen „eigentlich unvereinbar[e]“ (vgl. Foucault 2019, S. 14) Räume zusammen: Für den Eintritt in eine Sprachlernklasse werden Orte wie die Herkunftsländer der Kinder relevant, während der tatsächliche Ort, nämlich eine deutsche Schule, außen vor bleibt (vgl. Morrin 2021b, S. 134). Werden Familien, die sich nicht kennen, in einem gemeinsamen Wohnraum untergebracht, dann verschwimmt auch hier die Bedeutung des Raumes, führt es doch dazu, dass Menschen, die sich nicht vertraut sind, die verschiedenen Familien angehören, die vielfältige Sprachen sprechen und die einen unterschiedlichen Tagesrhythmus haben, Küche und sanitäre Anlagen teilen. Es wird eine Vertraulichkeit vorausgesetzt, die es nicht geben kann. Heterotopien weisen sich durch zeitliche Brüche aus (vgl. Foucault 2019, S. 16). Als „nicht ewigkeitsorientierte, sondern zeitweilige Heterotopien“ (ebd.) lassen sich sowohl Willkommensklassen als auch Aufnahmeeinrichtungen betrachten, die nur für eine bestimmte (gesetzlich festgelegte) Zeit einen Übergangsort bieten. Als weiteren Grundsatz nennt Foucault ein „System der Öffnung und Abschließung“ (ebd., S. 18). Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtung sind „gegen die Außenwelt vollkommen abgeschlossen, aber zugleich auch völlig offen“ (ebd.). So kann man sich (in der Regel) nicht für den Besuch einer Willkommensklasse entscheiden, sondern wird zugewiesen. Auch in Wohnunterkünften, denen man erst zugeteilt werden muss, existieren vor Ort kontrollierte Zugangsregelungen. Als „Ort ohne Ort“ (Foucault 1992, S. 39) stellen Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen gesellschaftliche „Gegenplatzierungen“ (ebd.) dar, weil sie „gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte [sind], wiewohl sie tatsächlich geortet werden können“ (ebd.).

3.1.4 Räume der Diskontinuitäten – Schlussfolgerungen für diese Untersuchung

Solche diskontinuierlichen Wohn- und Lernräume sind unsichere Orte, die von Ambivalenzen geprägt sind. Die Paradoxien dieser Räume fungieren als eine Art „Verschiebebahnhof“ (Paetow 2004, S. 136) und wirken damit stabilisierend, weil mit ihnen heterotope Strukturen aufgefangen werden können (vgl. Morrin 2021b, S. 137), denn sie verstehen es – je nach Blickwinkel – entweder den Schutzraum oder den Gefahrenraum, entweder die homogene Gruppe oder die Vielfalt, entweder die Gastfreundschaft oder die Bevormundung in den Blick zu nehmen.

Das Wissen um solche heterotopen Strukturen ist insofern relevant, als nach Foucault wahrscheinlich jede Kultur und jede Gesellschaft ihre Heterotopie etabliert (vgl. Foucault 1992, S. 40; Foucault 2019, S. 11), die dann auch „Rückschlüsse auf den Zusammenhang von sozialer Ordnung und Raum erlauben“ (Hummrich 2011, S. 27). Mit einer entsprechenden Forschungsperspektive lassen sich Ambivalenzen und Diskontinuitäten demzufolge im Alltag in vielen sozialen und pädagogischen Räumen als Erfahrung von Differenz wiederfinden und können das Erfahrungswissen der Beteiligten prägen. Im Kontext von Flucht und Migration kommen sie insbesondere zum Tragen, weil aufgrund der heterotopen Strukturen und der stabilisierenden Funktion, die diese Ambivalenzen mit sich bringen, Machtverhältnisse und Vulnerabilitäten leicht übersehen werden können. Um die Fragestellung nach sozialen Ordnungen in diesem Forschungsfeld beantworten zu können, bedarf es daher einer methodischen Vorgehensweise, die auch die Ambivalenzen machtsensibel mit aufzunehmen vermag.

Diese Betrachtungen zum Forschungsfeld sollen in das methodologische Verständnis und das methodische Vorgehen mit einfließen. Sie dienen dazu, vor dem Hintergrund einer epistemischen Gewalt für die ethische Aufgabe zu sensibilisieren, während des Forschungsprozesses die Paradoxien dieser heterotopen Strukturen im Blick zu behalten. Weiter gilt es, bei der Frage nach sozialen Ordnungen zu bedenken, dass Zugehörigkeitsordnungen eine leibliche und emotionale Dimension beinhalten und fragil und flüchtig sind (vgl. Diedrich & Wullschleger 2019, S. 110). Zugehörigkeitsordnungen, deren Herstellung auch als ein reziproker und dialektischer Prozess verstanden werden kann (vgl. Füllekruss & Dirim 2020, S. 72), müssen vor dem Hintergrund der vulnerablen strukturellen Bedingungen machtsensibel betrachtet werden. Da das Forschungsfeld von Diskontinuität und paradoxen Strukturen geprägt ist, bedarf es zudem eines differenzsensiblen forschungsmethodischen Vorgehens, das diese Ambivalenzen aufzugreifen vermag.

3.2 Soziale Ordnungen als ambivalente Konstante

Auf Basis dieser Betrachtungen zur Diskontinuität von Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen richtet sich der Blick nun darauf, was sich in (theater-)pädagogischen Settings im Kontext von Flucht und Migration ereignet. Wie kommen die Menschen in diesen heterotopen Räumen miteinander aus? Die Frage nach dem, was passiert, fokussiert die Praktiken. Die Frage, wie die soziale Praxis im Miteinander funktioniert, richtet sich auf die Regeln des interaktiven Geschehens. Das Interesse gilt folglich sozialen Ordnungen auf der Ebene der Logik der Praktiken. Dementsprechend standen zu Beginn des empirischen Analyseprozesses, im Anschluss an die Vorstudie (Morrin 2018), (stabilisierende) soziale Ordnungen im Fokus, die auf implizites, verinnerlichtes Handlungswissen verweisen. Ausgangspunkt waren die Fragen, was sich in den (theater-)pädagogischen Praktiken in Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen an sozialen Ordnungen zeigt und wie Menschen in diesen Räumen miteinander eine kollektive Handlungspraxis etablieren. Im zirkulären und iterativen Prozess der intensiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und im Zuge der aufwendigen fallinternen und fallübergreifenden Komparation verschiedener Aspekte wurde deutlich, dass die Sicht auf den Forschungsgegenstand erweitert werden musste. Das Interesse galt nun neben verinnerlichtem Handlungswissen auch den Mehrdeutigkeiten und Ambivalenzen, die sich im Verlauf der empirischen Rekonstruktion darstellten (siehe ausführlich Kapitel 6.1.2). Dem nachzugehen, erwies sich als erkenntnisreich für eine Typologie, das heißt eine Systematisierung von Prozessen hinsichtlich der Ordnungsbildung. Vor dem Hintergrund dieses durchlaufenen Forschungsprozesses ist es sinnvoll, in diesem Kapitel zunächst die Bedingungen und die Notwendigkeit sowie den stabilisierenden und normierenden Charakter sozialer Ordnungen zu untersuchen (Kapitel 3.2.1). Da während des Gangs der Untersuchung und mit dem Nachjustieren der Perspektive auf den Forschungsgegenstand die Relevanz der damit verbundenen Ambivalenzen, Mehrdeutigkeiten und Vulnerabilitäten zum Vorschein kam (Kapitel 6.1.2), soll anschließend die Bedeutung dieser Aspekte bei sozialen Ordnungen betrachtet werden (Kapitel 3.2.2). Beschlossen wird dieses Kapitel mit einem Entwurf zur Verknüpfung sozialer Ordnungen mit der Ästhetik (Kapitel 3.2.3), aus dem Ableitungen für das forschungsmethodische Vorgehen gezogen werden (Kapitel 3.2.4).

Interaktive Prozesse und die sozialen Ordnungen, auf denen sie beruhen, zu beleuchten, bedeutet, die Aufmerksamkeit auf die Stiftung von Sinn, die Strukturierung von Wahrnehmungen und Erfahrungen sowie die Deutung der sozialen Welt und des sozialen Handelns zu lenken. Der Mensch kann als ein ordnendes Wesen auf der Suche nach sozialem Sinn oder als „homo ordinans" (Lavagno 2012) verstanden werden. Doch bevor dem weiter nachgegangen

wird, soll vorab erläutert werden, auf welches Ordnungssystem sich diese Untersuchung bezieht, denn es kann von verschiedenen Ordnungssystemen des Sozialen ausgegangen werden. So lassen sich Politik oder Wissenschaft als soziales Ordnungssystem betrachten, aber ebenso einzelne Institutionen. Ordnungen können sich auf komplexe Systeme beziehen. Sie zeichnen sich aber gleichermaßen an den interaktiven Handlungen einzelner Personen ab, strukturieren sie doch ebenso die individuelle Alltagspraxis. Soziale Ordnungen im Verständnis dieser Arbeit fokussieren das interaktive Miteinander. Von Interesse ist die soziale Bezugnahme der an der Praxis Teilnehmenden untereinander, aber auch deren Bezug zu dem Raum und den Dingen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Handlungen der alltäglichen Praxis – also auch solcher Momentaufnahmen, wie sie für diese Untersuchung videografisch aufgezeichnet wurden – zu übergeordneten Ordnungssystemen Bezug nehmen sowie vice versa. Es ist anzunehmen, dass die Ordnungen, die sich in den videografierten Daten rekonstruieren lassen, auf gewachsene Sinnstrukturen verweisen; denn Ordnungen umfassen – als individuelle Alltagspraxis oder als übergreifende Makrostruktur – etwas Etabliertes, das durch Wiederholungen gefestigt ist. In diesem Sinne lässt sich auch Kultur als ein Ordnungssystem auffassen, das dazu dient, Ordnungen einzuführen und aufrechtzuerhalten (vgl. Bauman 2000, S. 12). Das epistemische Anliegen dieser Arbeit gründet auf einer praxeologischen Sichtweise (Kapitel 4.1.1 und 4.3). Mit einem solchen Blick lässt sich Kultur auch als Alltagskultur begreifen. In diesem Verständnis schließen soziale Ordnungen, die sich auf die Handlungen in der Praxis beziehen, das Kulturelle mit ein. Wenn im Folgenden von sozialen Ordnungen gesprochen wird, dann sind damit auch kulturelle und rituelle Ordnungen gemeint. In der empirischen Analyse dieser Untersuchung richtet sich der Forschungsfokus an verschiedenen Stellen auf kulturelle, ritualisierte Alltagspraktiken – insbesondere auf den Gabentausch anlässlich von Geburtstagen, der im Datenmaterial mehrfach zum Thema wird. Auch für solche ritualisierte Praktiken gilt: Werden die Ordnungen und ihr Symbolcharakter nachvollziehbar inszeniert, so sind die Teilnehmenden in der Lage, einen Gabentausch als solchen anhand vertrauter, verinnerlichter Ordnungen wiederzuerkennen.

3.2.1 Stabilisierende und normierende Ordnungen

Wesentlich für ein solches Wiedererkennen vertrauter sozialer Ordnungen ist die Fähigkeit zur Wahrnehmung. Sie bildet, wie später noch erläutert werden wird (Kapitel 3.4.1), im Anschluss an Kant (1790/2015) die Voraussetzung für die Möglichkeit zur Verbegrifflichung und somit auch zur Kategorisierung. Um die vielen wahrgenommenen sinnlichen Eindrücke ordnen zu können und dadurch auch verstehbar zu machen, bedarf es einer Differenzierung. Erkennen heißt, im Anschluss an die erkenntnistheoretischen Überlegungen von Kant,

ordnen, klassifizieren oder anders formuliert, „der Welt eine Struktur […] geben“ (Bauman 2012, S. 11 f.). Die mithilfe dieses Wahrnehmens und Erkennens im sozialen Raum entstehenden Ordnungen dienen dazu, den Handlungen einen Sinn zu geben und so für die Handelnden Orientierung zu schaffen. Um den stabilisierenden sowie normierenden Charakter sozialer Ordnungen nachzeichnen zu können, sind die Überlegungen von Bauman (2000, 2012) hilfreich:

> „Eine ordentliche Welt ist eine Welt, in der man »weiterweiß« (oder, was auf das gleiche hinausläuft, in der man herauszufinden vermag – und zwar mit Sicherheit –, wie es weitergeht, in der man die Wahrscheinlichkeit eines Ereignisses berechnen und diese Wahrscheinlichkeit erhöhen oder verringern kann; eine Welt, in der die Beziehungen zwischen bestimmten Situationen und den Folgen bestimmter Handlungen im großen und ganzen konstant bleiben, so daß man sich auf vergangene Erfolge als Anleitungen für zukünftige verlassen kann.“ (Bauman 2012, S. 12; Hervorhebung im Original)

Um die Stabilität zu wahren, besteht ein Interesse an „der Aufrechterhaltung der Ordnung der Welt“ (ebd.), denn Ordnungen sind richtungsweisend und insofern nicht nur hilfreich, sondern auch notwendig, um in den sozialen Praktiken des Alltags ein wegweisendes Gerüst zu formieren. Handeln in der sozialen Praxis geschieht in einer wechselseitigen Orientierung der Menschen miteinander (sowie in Bezug auf die Dinge und Räume). In wiederholenden Prozessen, die sich als Vergesellschaftung verstehen lassen, können sich stabilisierende soziale Ordnungen bilden (vgl. Meulemann 2006, S. 124). Praxeologisch lassen sich soziale Ordnungen auch als Habitus (Bourdieu) verstehen. Das heißt, dass sich in alltäglichen Prozessen der Vergesellschaftung dauerhafte Dispositionen herausbilden, die strukturierende und strukturierte Strukturen ermöglichen und somit auch stabilisierend wirken (vgl. Bourdieu 1987b, S. 98). Für die empirische Rekonstruktion sozialer Ordnungen sind die Untersuchungen Garfinkels (1967) hinweisgebend. Ähnlich wie Bourdieu fragt auch Garfinkel nach dem Wissen der Praxis. Ihn interessiert, wie soziale Ordnungen möglich sind und wie soziale Wirklichkeit hergestellt wird. In seinen „Studies in Ethnomethodology“ (Garfinkel 1967) kann er darlegen, inwiefern im praktischen Handeln ständige Interpretationsleistungen gefordert werden. Handlungszusammenhänge werden nicht erkannt, wenn Handlungen als intentional oder zweckgebunden betrachtet werden. Entscheidend für soziale Ordnungen ist nicht die Intention einer Handlung, vielmehr wird im Anschluss an Garfinkel (1967) Sinn intersubjektiv in der gemeinsamen Praxis erst erzeugt.[18]

[18] Für dieses Arbeit sind Garfinkels (1967) Erkenntnisse relevant, da er im Anschluss an Mannheim (1964) verschiedene Wissensformen unterscheidet. Auch der mannheimsche Begriff der „Dokumentarischen Methode“ findet in der Ethnomethodologie nach Garfinkel Verwendung. Diese beruht auf der Differenzierung von Wissensformen und wird in einer Weiterführung von Bohnsack und anderen (2013a) methodisch ausgearbeitet. Für die empirische Rekonstruktion der Daten in dieser Arbeit waren diese theoretischen Konzepte erkenntnisreich,

Da in einer geordneten Situation nicht alles möglich ist, lassen sich nach Bauman (2000) Ordnungen von Zufall und Chaos abgrenzen. Zwar ließe sich theoretisch eine unendliche Anzahl von Ereignissen vorstellen, aber die Ordnung ermöglicht es, dass nur eine begrenzte Anzahl eintreten kann (vgl. ebd., S. 203). Ist eine Ordnung erst einmal fest verwurzelt und scheinbar unerschütterlich, geraten naturgemäß alle potenziellen alternativen Ordnungen in Vergessenheit und eine bestimmte Ordnung scheint die einzig vorstellbare zu sein (vgl. ebd., S. 204). Mit der Differenzierung und Wertung geht somit die Vorstellung einher, dass es zwar mannigfache von (in Vergessenheit geratenen) Unordnungen geben könnte – aber nur eine einzige mögliche Ordnung. Eine bestimmte Ordnung „ist jetzt synonym mit Ordnung an sich" (ebd.). Damit gehen Bewertungen einher, die Verwerfungsprozesse des Außerordentlichen zur Folge haben können. Ein Dichotom entsteht: „Ordnung ist, was nicht Chaos ist; Chaos ist, was nicht ordentlich ist." (Bauman 2012, S. 16) Der Grund für dieses Dichotom scheint auf der Hand zu liegen; denn um zu wissen, „wie es weitergeht" (ebd., S. 12), haben Menschen ein besonderes Interesse an der Schaffung und Aufrechterhaltung einer geordneten Umgebung (vgl. Bauman 2000, S. 204). Was als normal im Gegensatz zum Nichtnormalen betrachtet werden kann, stellt sich aufgrund einer als natürlich erscheinenden Bestimmung her; denn eine Ordnung zu entwerfen, bedeutet, manches wahrscheinlicher und somit normaler zu machen (vgl. ebd., S. 201, S. 203 f.).

Bevor den Konsequenzen, die sich aus der Abgrenzung von Ordnung zu Chaos ergeben, weiter nachgegangen wird, soll zunächst festgehalten werden, was für das Verständnis sozialer Ordnungen für die vorliegende Arbeit relevant ist. Es kristallisiert sich heraus, dass soziale Ordnungen auf dem Wahrnehmen, dem Erkennen und dem Differenzieren gründen. Sie zeigen sich in der Praxis als Bedeutungserschließung in der interaktiven Bezugnahme. Soziale Ordnungen schaffen Strukturen und bilden somit eine stabilisierende Konstante. Weil es nur entweder Ordnung oder Chaos geben kann, wirken sie scheinbar natürlich und sind somit normativ.

3.2.2 Die Ambivalenz sozialer Ordnungen

Damit gilt für die Normierung von Ordnungen, was Butler (2010) ebenso für den Prozess der Subjektivierung hervorhebt. Sie konstatiert, dass die Entstehung der Subjekte – und, so lässt sich im Anschluss an Bauman (2000, 2012) ergänzend formulieren, ebenso die Entstehung der Ordnungen – einer Differenzierung bedürfe. Dabei werden all diejenigen Subjekte – oder Ordnungen – verworfen, die den bestimmenden normativen „vorgegebenen Gestaltungen nicht entsprechen" (Butler 2010, S. 132). Die Gründe für diese Verwerfungen

um sowohl handlungsleitende Orientierungen zu untersuchen als auch der Ambivalenz und Mehrdeutigkeit nachgehen zu können (zur Methodologie dieser Arbeit siehe Kapitel 4).

folgen einem vermeintlichen Naturgesetz, das Intelligibilität entstehen lässt. Die normierenden Ordnungen erscheinen genauso natürlich wie die Natur selbst (vgl. Bauman 2000, S. 202). Es scheint also die abstrakte und unbestimmbare Ordnung selbst zu sein, die zu einer „Denkverweigerung im Namen des Normativen" (Butler 2010, S. 129) führt. Sie trägt dazu bei, dass Menschen bestimmte Dinge tun und andere nicht, wie zum Beispiel „die Lippen rot zu schminken aber nicht die Ohren, [sic!] oder privat zu urinieren, aber in der Öffentlichkeit zu trinken" (Bauman 2000, S. 202). Insofern ist die soziale Ordnung – mit Butler (2010) könnte man auch von „Rahmung" (S. 9) sprechen – so etwas wie ein unüberwindbares, scheinbar natürliches Phänomen. Sie scheint „zäh und unangreifbar wie die Natur" (Bauman 2000, S. 202).

Auch wenn davon auszugehen ist, dass es soziale Ordnungen mindestens genauso lange gibt, wie es Menschen gibt, so scheinen dennoch die „Entdeckung der Ordnung als solche[]" (Bauman 2012, S. 19) und die Reflexion darüber, dass „Ordnung nicht natürlich ist" (ebd.) ein spezifisches Projekt der Modernen zu sein.[19]

> „Die Idee der Ordnung […] entstand nicht erst mit der Moderne. Entschieden modern ist aber die Sorge um die Ordnung, das dringende Bedürfnis sich ihrer anzunehmen, die Furcht, dass sie ohne menschliches Eingreifen im Chaos versinken werde." (Bauman 2000, S. 252; Hervorhebung im Original)

Das moderne Bewusstsein erlaubt damit, im Anschluss an Bauman (2000, 2012), auch Gedanken zur Abwesenheit von Ordnung, mit der unweigerlich ein Chaos einhergeht. Denn wenn die Enthüllungen der Moderne es mit sich bringen, dass über die Normativität von Ordnungen reflektiert werden kann, wird auch die vermeintliche Natürlichkeit sozialer Ordnungen angreifbar. Ein Kampf über das Chaos entsteht, da es Unerwünschtes oder auch „Ungewißheit" (Bauman 2012, S. 20) mit sich bringen kann. Aufgabe dieses „Kampf[es] gegen das Unbestimmte" (ebd., S. 105) ist es, für den Erhalt von Ordnungen zu sorgen, um schließlich die Mehrdeutigkeit und das Chaos zu besiegen. Dieser Kampf, so Baumans (2012) Argumentation, ist ein Kampf um Herrschaftsverhältnisse. Er ist existenziell, denn es kann nicht nur darum gehen, ob die eine oder die andere Ordnung Gültigkeit hat. Vielmehr existiert in diesem Dichotom nur eine Wahl zwischen Ordnung oder Chaos. Das außerhalb der Ordnung Stehende ist die Negativität oder die Verneinung einer Suche nach Ordnung (vgl. ebd., S. 20). Damit wird eine Bedingung für die Erstellung und den

[19] Angesicht dessen, dass sich die Reflexion sozialer Ordnungen als ein Aspekt der Moderne betrachten lässt, ist das Desiderat verwunderlich, das Geimer (2019) identifizieren konnte. Er stellt fest, dass insbesondere die den Ordnungen zugrunde liegende Normierungen in der empirischen Sozialforschung ein eher peripher und nicht systematisch behandeltes Themenfeld bilden, und konstatiert, dass die Forschungsarbeiten, welche normative Ordnungen als solche behandeln, vergleichsweise weniger ihre Aushandlung oder Aneignung betrachten (vgl. S. 158).

Erhalt sozialer Ordnungen markiert: Der Kampf gegen das Chaos, gegen die Ambivalenz erfordert einen „Herrschaftsbereich“ (Bauman 2000, S.256). Dieser ist mit dem „exklusive[n] Recht“ (ebd., S. 255) verknüpft, symbolische Grenzlinien aufstellen und Normalität bestimmen zu können. Um normative soziale Ordnungen aufrechtzuerhalten, bedarf es einer Dominanzstruktur, denn Normen sind unweigerlich mit Machtpotenzial verknüpft (vgl. Butler 2010, S. 130).

Mit solchen dichotomen Grenzlinien zwischen Ordnung und Chaos werden Paradoxien erzeugt. Damit ist ein Scheitern dieses Kampfes bereits unabdingbar. Jeder Versuch zu klassifizieren führt dazu, dass Fremdes, Unvertrautes ausgeschlossen wird, weil es sich nicht einordnen lässt. Auch der Versuch, eigens hierfür eine (neue) Ordnung zu schaffen, um das Chaos zu besiegen, wird wieder (neuen) Ausschluss produzieren, weil (neue) Ambivalenzen und Paradoxien entstehen. Butler (2010) stellt fest, dass jede normative Rahmung wiederum eines Rahmens bedarf und daher jeder Rahmen wieder infrage gestellt werden kann (vgl. S. 16). Auch eine Rahmung (Butler) oder eine Ordnung (Bauman) kann niemals vollumfänglich das, was sie fassen will, in sich einschließen, denn es wird immer einen ambivalenten Bedeutungsüberschuss geben. Das heißt, es ereignet sich immer etwas, was nicht der vertrauten Auffassung der Dinge entspricht (vgl. Butler 2010, S. 16). Oder anders formuliert: „Der Kampf endet nie, weil das angebliche Ziel nie erreicht wird.“ (Bauman 2000, S. 253) Weil jeder Versuch zu ordnen mit der Vorstellung einer Dichotomie verbunden ist, muss es folglich immer eine Ambivalenz geben, denn das Dichotom von Ordnung und Chaos ist der „Komplexität der menschlichen Lage“ (Bauman 2000, S. 253) nicht gewachsen. Dies hat zur Folge, dass gegen all das, was ‚aus dem Rahmen fällt‘, und gegen all das, was sich einer „zentralen Kontrolle entzieht“ (ebd., S. 256), vorgegangen werden muss. In dem Ringen mit der Ambivalenz und Mehrdeutigkeit werden Anstrengungen unternommen, um sie als illegitim zu erklären und „aus der Praxis zu verbannen, zu unterdrücken oder auf andere Weise unwirksam zu machen“ (Bauman 2000, S. 256). In Butlers (2010) Formulierung, die sich nicht auf die Ordnung, aber in vergleichbarer Weise auf das Subjekt bezieht, wird deutlich, wie existenziell eine solche Ambivalenz werden kann:

> „Wenn bestimmte Leben gar nicht als Leben gelten oder von Anfang an aus gewissen epistemologischen Rastern herausfallen, dann werden diese Leben im vollen Wortsinn niemals gelebt und auch niemals ausgelöscht.“ (Butler 2010, S. 9)

Ordnungen bringen somit einen ständigen Überlebenskampf mit sich (vgl. Bauman 2012, S. 20), denn ihre normativen Bewertungen vermögen es, Illegitimität und Schuld zu erzeugen. Wird eine Handlung mittels normativer Ordnungen erfasst, entsteht um sie herum ein „Rahmen“ (Butler 2010, S. 16), der es mit sich bringt, dass „der Betrachter unvermeidlich in diesem Rahmen schon

einen Schuldigen sieht“ (ebd.). Dabei ist jedoch keineswegs „die Wirkungsweise von Normen deterministisch zu verstehen“ (ebd., S. 12). Denn selbst wenn Normen wie ‚in Stein gemeißelt‘ anmuten, so „erscheinen und verschwinden [sie; S. M.] in Abhängigkeit von umfassenderen Operationen der Macht“ (ebd.). Normative Ordnungen sind daher immer vor dem jeweiligen Hintergrund der Historizität und Kulturalität (und der dabei gültigen Wirkmächte und Wissensstrukturen; Kapitel 4.1.2) zu betrachten. Was Butler für die Subjektivierung ausführt, lässt sich auch an dieser Stelle für soziale Ordnungen festhalten, denn

> „die Formen, die das Subjekt [oder die Ordnung; S. M.] annimmt, und die Lebenswelten, die nicht zu den verfügbaren Subjektkategorien [oder Ordnungskategorien; S. M.] passen, entstehen vor dem Hintergrund geschichtlicher und geopolitischer Bewegungen“ (Butler 2010, S. 130).

Als ein Zwischenfazit kann an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass soziale Ordnungen, um das Chaos zu verhindern, nicht ohne Herrschaftsverhältnisse auskommen. Dadurch entstehen zwangsläufig auch Ambivalenzen, die Illegitimitäten und Schuldige hervorbringen. Bei alledem sind normative soziale Ordnungen aber nicht rein deterministisch zu betrachten, da sie in Abhängigkeit zu den jeweiligen Wissensstrukturen und der jeweiligen Kulturalität und Historizität stehen.

3.2.3 Liminal-ästhetische Aspekte sozialer Ordnungen in Kontaktzonen

Wie die empirische Rekonstruktion des Datenmaterials dieser Arbeit gezeigt hat, kommt in den theaterpädagogischen Kontexten in Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen verinnerlichtes Wissen über stabilisierende soziale Ordnungen zum Ausdruck. Ebenso hat der Verlauf der Datenanalyse Widersprüche und Irritationen zum Vorschein treten lassen. In der empirischen Analyse gilt es folglich, den stabilisierenden Ordnungen nachzugehen und gleichzeitig offen für Mehrdeutigkeiten zu bleiben. Im Verlauf der Untersuchung und der intensiven Auseinandersetzung während der Analysen, stellte sich daher die Frage, wie mit den Mehrdeutigkeiten sozialer Ordnungen forschungsmethodisch umzugehen ist. Hinsichtlich ihrer Ambivalenz scheint für die forschungsmethodische Umsetzung ein Verständnis des Forschungsfeldes als eine „Kontaktzone“[20] (Pratt 1992) aufschlussreich. Mit dem Wissen, dass in heterotopen Räumen Machtverhältnisse nicht unmittelbar offensichtlich werden müssen (aufgrund der paradoxen Struktur einer Heterotopie, Kapitel 3.1.3), soll erörtert werden, was soziale Ordnungen insbesondere in solchen

[20] Wird im Folgenden der Begriff „Kontaktzone“ (Pratt 1992) verwendet, so ist er immer im Verständnis von Pratt gemeint.

heterotopen Räumen vor dem Hintergrund der bisherigen Betrachtungen meinen können und inwiefern hier liminal-ästhetische Aspekte zum Tragen kommen.

Versteht man Raum als ein soziales Phänomen und geht man mit Löw (2001) davon aus, dass Räume aus den prozessualen Wechselwirkungen von Handlungen und Strukturen entstehen, dann lassen sich die theaterpädagogischen Projekte in Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen auch als „Kontaktzone“ (Pratt 1992) begreifen. Dies ist eine Bezeichnung, die auf Pratt (1992) zurückgeht. Aus einer postkolonialen Sichtweise werden darunter solche Kontakte verstanden, in denen sich geografisch und historisch unbekannte Kulturen begegnen und „ongoing relations“ (ebd., S. 6) etablieren. Mit dem Begriff des Kontakts fokussiert Pratt einen subjektivierenden Aspekt, der sich bei der Ko-Präsenz von „travelers and ›travelees‹“ (Pratt 1992, S. 7) durch deren Interaktion und Verzahnung konstituiert. Dabei werden auch Machtverhältnisse relevant, denn Kontaktzonen sind von „asymmetrical relations of power“ (ebd., S. 7) geprägt.

Mithilfe eines Verständnisses von Raum als einem sozialen Phänomen nach Löw (2001) und dem Blick auf Kontaktzonen lassen sich auch die Aspekte von „Machtmechanismen“ (Butler 2010, S. 24) und „Herrschaftsbereich[en]“ (Bauman 2000, S.256) fokussieren, derer normative soziale Ordnungen bedürfen. Versteht man das Fremde im Anschluss an Waldenfels (2020) als das, was von der vertrauten Ordnung ausgeschlossen ist, was sich an die bisherigen Ausführungen nach Bauman (2000, 2012) und Butler (2010) auch als Außerordentliches, Chaotisches und als zu Verwerfendes verstehen lässt, dann können in Kontaktzonen bei der Begegnung mit dem Fremden irritierende Momente hervorgerufen werden. Die eigene Ordnung kann infrage gestellt werden, sodass „Differenzerfahrungen“ (Burghardt et al. 2017, S. 42) möglich werden. Dass in Räumen der Kontaktzonen bei der Begegnung mit nicht bekannten Ordnungen auch Aspekte von Vulnerabilität bedeutsam sein können, darauf weisen die Ausführungen von Burghardt und anderen (2017) hin. Unter kultureller „Vulnerantialität“[21] (ebd., S. 12) verstehen sie die grundsätzliche Möglichkeit der Verletzlichkeit, bei der alltägliches Miteinander zum Feld der Gewalt werden kann (vgl. ebd., S. 41 ff.). Beispielsweise können Menschen in ihrer Würde verletzt werden, wenn „kulturelle Gegebenheiten wie Worte, Gepflogenheiten […] zu einer Waffe werden, die eingesetzt wird, um das ›Andere der Ordnung‹ […] zu bändigen“ (ebd., S. 42). In diesen krisenhaften Momenten werden Ordnungen machtvoll ausgehandelt. Solch ein Kampf um Ordnung, oder ein „Kampf gegen das Unbestimmte“ (Bauman

[21] Burghardt und andere (2017) unterscheiden zwischen Vulnerabilität, der Möglichkeit des Verletzt-Werdens, und zwischen Vulnerantialität, der Möglichkeit des Verletzens (vgl. S. 12). Denn sie gehen davon aus: „Man kann sich nur als verletzbar wahrnehmen oder auf diese Weise gesehen werden, wenn gleichzeitig unterstellt wird, dass es auch vulnerante, das heißt verletzende Faktoren gibt, die die Vulnerabilität hervorbringen (können).“ (Ebd.)

2012, S. 105), beruht auf der Begegnung mit dem Fremden und der Erfahrung von Differenz:

> „Dem Sinn steht der Nicht-Sinn, dem Verstehen das Unverständnis, der Makellosigkeit das Stigma, der Ehrerbietung die Beleidigung und Missachtung, der strahlenden Zukunft das baldige Ende usw. gegenüber." (Burghardt et al. 2017, S. 42)

„Differenzerfahrung[en]" (ebd.), in denen die bisherige „Ordnung der Welt" (Bauman 2012, S. 12) oder das „Welt- und Selbstverhältnis" (Kokemohr 2007) keine Passung mehr finden, lassen sich auch als Erfahrung von Liminalität (Turner 2005) oder ästhetische Erfahrungen (Brandstätter 2008) begreifen (zu ästhetischen Erfahrungen siehe ausführlich Kapitel 3.4.3.1). Liminalität – ein Begriff, den Turner (2005) in der Ritualtheorie für die Schwellenphase geprägt hat – bezeichnet einen Zustand des Dazwischens, ein „betwixt and between" (Turner 1967). In einer solchen liminalen Phase, bei der die vorherigen Strukturen aufgelöst zu sein scheinen, können Erfahrungen der Differenz entstehen. Um bei der empirischen Rekonstruktion einem „Ordnungsbias" (Bröckling, Dries, Leanza & Schlechtriemen 2015, S. 13) vorzubeugen und um die Mehrdeutigkeit, die mit solchen Momenten einhergehen kann, zu verstehen, scheint es hilfreich, diesen ästhetischen und liminalen – also schwellenartigen und strukturlosen – Aspekt näher zu beleuchten. Es lässt sich (im Anschluss an die Erkenntnistheorie nach Kant (1790/2015)[22]) vermuten, dass die Begegnung mit dem Unbekannten und die Erfahrung einer Differenz eine Suche nach Erkenntnis anzuregen vermag, also eine Suche nach Sinnhaftigkeit oder nach einer ordnungsgebenden Form. Weiter lässt sich annehmen, dass diese Suche nach Ordnungen immer wieder von der sinnlichen Anschauung getrieben wird, denn um zu ordnen und zu differenzieren, bedarf es zunächst einer bewussten Wahrnehmung von einer Sache.[23] Oder anders gewendet: Sinnstiftende Ordnungen ermöglichen Handlungen, weil sie bewusste Sinneswahrnehmungen und Erfahrungen strukturieren und dadurch eine symbolische Deutung möglich machen.

Wenn es einer sinnlichen Wahrnehmung bedarf, um der Welt eine ordnende Struktur zu geben, lässt sich dann auch umgekehrt annehmen, dass ein ästhetischer Zugang zur Rekonstruktion sozialer Ordnungen beitragen kann? Reckwitz (2015) identifiziert ein Desiderat und stellt fest, dass in sozial- und gesellschaftstheoretischen Klassikern des soziologischen Mainstreams die Relevanz der Sinne und Wahrnehmungen marginalisiert worden ist (vgl. S. 442). Selbst die „Transformation der Sozialtheorie in die Kulturtheorie, wie sie im

[22] In Kapitel 3.4.1 wird diesbezüglich den erkenntnistheoretischen Betrachtungen nach Kant (1790/2015) (nämlich der Unterscheidung der sinnlichen Wahrnehmung als Erfahrung von der vernunftbezogenen Reflexion dieser Wahrnehmung) und den Betrachtungen Schillers (1795/2016) (nämlich der Unterscheidung in „Formtrieb" (Schiller 1795/2016, S. 43) und „Stofftrieb" (ebd., S. 45)) vertiefend nachgegangen.

[23] Siehe dazu auch die vorherige Fußnote.

Kontext von Konstruktivismus, Semiotik und Poststrukturalismus stattfindet“ (ebd., S. 443) ändert nach Reckwitz nichts daran, „dass sinnliche Wahrnehmung […] nur am Rande oder ganz außerhalb des Sozialen angesiedelt“ (ebd.) wird. Er sieht für ein umfassendes Verständnis des Sozialen und der Kultur der Moderne und Spätmoderne die Analyse von sinnlichen Wahrnehmungsstrukturen als eine zentrale Aufgabe für die soziologische Forschung (vgl. ebd., S. 441 f.) und konstatiert: „Soziale Ordnungen sind immer auch sinnliche Ordnungen, sie enthalten ihre spezifischen Sinnesregime.“ (Reckwitz 2016, S. 223)

Für die Betrachtung des liminal-ästhetischen Aspekts sozialer Ordnungen sind die Ausführungen von Alkemeyer, Brümmer, Kodalle und Pille (2009) aufschlussreich. Mit ihnen lässt sich davon ausgehen, dass insbesondere ein ästhetisch-theatraler Zugang eine „besondere Sensibilität für die nicht-sprachliche, […] sinnlich-körperliche sowie temporale Verfasstheit von Sozialität und Subjektivität“ (Alkemeyer et al. 2009, S. 9) ermöglicht. Die „interaktive Produktion sozialer Ordnungen“ (ebd., S. 8) führen Alkemeyer und andere dabei nicht nur auf „geistige Planungen“ (ebd.) und auf „überindividuelle Normen“ (ebd.) zurück, sondern sie fokussieren in ihren Untersuchungen die für das Entstehen sozialer Ordnungen notwendige ästhetisch-körperliche Verfasstheit.

Im Anschluss an die Überlegungen, dass jede soziale Praktik auch auf „eine spezifische Organisation der Sinne“ (Reckwitz 2015, S. 447) verweist, ergibt sich das Desiderat, bei einer Untersuchung zu sozialen Ordnungen in Kontaktzonen einen Fokus auf die Sinnlichkeit zu legen. Geht man davon aus, dass der Blick auf das Ästhetische auch die Aufmerksamkeit auf Vorbegriffliches zu richten vermag, bleibt zu überprüfen, inwiefern unter forschungsmethodischen Aspekten ein ästhetisches Verständnis auch der Rekonstruktion mehrdeutiger oder ambivalenter Ordnungsstrukturen dienen kann.

3.2.4 Soziale Ordnungen – Schlussfolgerungen für diese Untersuchung

Resümierend lässt sich an dieser Stelle festhalten (insbesondere auf Grundlage der obigen Ausführungen von Bauman 2000, 2012 und Butler 2010), dass stabilisierende soziale Ordnungen in wechselseitiger, interaktiver Auseinandersetzung entstehen. Sie müssen immer wieder versichert, neu geordnet, stabilisiert oder auch verworfen werden. Soziale Ordnungen bringen aufgrund von Erkenntnisprozessen Differenzierungen mit sich, für die machtvolle Strukturen nötig werden. Im Kampf mit der Ambivalenz und mit dem Chaos zeichnen sich Normierungen ab. Diese erzeugen eine Eindeutigkeit, die für Orientierung im Alltag notwendig wird (Bauman 2012). Gleichzeitig entsteht mit jedem Versuch der ‚Ver(ein)deutlichung‘ auch ein Bedeutungsüberschuss, in dem

jede Mehrdeutigkeit oder jedes Außerordentliche verworfen und als illegitim betrachtet wird (Butler 2010).

Aufgrund dieser Betrachtungen muss die zunächst aufgeworfene Forschungsfrage erweitert werden. Zu Beginn wurde fokussiert, in welcher Hinsicht in einem Setting mit ästhetisch-theatralen Spielpraktiken soziale Ordnungen thematisiert werden. Mit der Erweiterung der Forschungsperspektive (siehe dazu die Ausführungen zu Beginn von Kapitel 3) gilt das Interesse nun auch den sozialen Ordnungen an der liminal-ästhetischen Schnittstelle von Spiel und Wirklichkeit sowie möglichen asymmetrischen Machtverhältnissen. Es gilt folglich, auch danach zu fragen, wie sich soziale Ordnungen in der Interaktion in möglichen Kontaktzonen im ästhetischen Spiel verhalten. Für die empirische Rekonstruktion lässt sich im Anschluss an diese Überlegungen schließen, dass es der Blick auf soziale Ordnungen erfordert, gleichermaßen das Eindeutige, Gewachsene zu fokussieren, wie es ebenso gilt, Raum zu ermöglichen für das nicht Eindeutige, das Ambivalente. Da Ordnungen auf Kategorisierungen und Differenzierung beruhen und diese auf der Fähigkeit zur Wahrnehmung basieren, haben soziale Ordnungen immer auch eine sinnliche Komponente (Reckwitz 2015, 2016). Es bleibt im Folgenden zu überprüfen, inwiefern der Blick auf das Ästhetische es ermöglicht, auch ästhetisch Erfahrbares und Vorbegriffliches zu fokussieren. Dies könnte hilfreich sein, um einem „Ordnungsbias“ (Bröckling et al. 2015, S. 13) entgegenzuwirken, weil das Nicht-Geordnete dem Wissen unzugänglich bleibt und Ordnen dazu auffordert, dem Unbestimmten eine Ordnung aufzuzwingen. Um dem weiter nachzugehen, soll das Verständnis von Ästhetischer Bildung geklärt werden, wobei zunächst der Begriff Bildung in Augenschein genommen wird.

3.3 Bildung als Prozess der Ordnungsbildung

Die bisherigen theoretischen Ausführungen haben markiert, inwiefern die Wohn- und Lernräume von Diskontinuitäten geprägt sind, bei denen sich aufgrund der Forschungsperspektive dieser Arbeit auch eine ambivalente Beschaffenheit feststellen lässt (Kapitel 3.1). Die Situationen, die sich dort ereignen, das Miteinander der beteiligten Personen, beruhen auf sozialen Ordnungen, die mit ihren stabilisierenden Strukturen ein Gerüst bilden, aber auch mit Verwerfungsprozessen einhergehen (Kapitel 3.2). Anknüpfend an diese Betrachtungen soll der Forschungsgegenstand weiter exploriert werden. Die für diese Arbeit videografierten Szenen stammen aus theaterpädagogischen Projekten, in denen verschiedene szenische Spielimprovisationen stattfinden. Diese Improvisationen und Wahrnehmungsspiele lassen sich unter den Bereich der ästhetisch-theatralen Bildung fassen. Ein Verständnis solcher Bildungspro-

zesse kann dazu beitragen, den Forschungsgegenstand und sein bildungstheoretisches Potenzial besser begreifen zu können. Um herauszufinden, inwiefern ein Zusammenhang zwischen ästhetisch-theatraler Bildung und sozialen Ordnungen in Kontaktzonen bestehen kann, soll daher zunächst der Begriff der Bildung erläutert werden (Kapitel 3.3.1). Betrachtet man Bildung als Ordnungsbildung, so lassen sich daraus, wie schließlich in Kapitel 3.3.2 dargelegt wird, Konsequenzen für das forschungsmethodische Vorgehen ableiten.

Wischmann (2016) weist darauf hin, dass Konzepten der Bildung oft eine kritische Reflexion von Rassismus fehle, womit strukturelle Ungleichheiten versteckt werden (vgl. Wischmann 2016, S. 471). Insbesondere die historischen Bezüge in Kapitel 3.3 und 3.4 sind von einer eurozentristischen Perspektive geprägt, die sich zurecht hinterfragen lässt. Doch vor allem, um strukturelle Ungleichheiten aufdecken zu können, kann die Beleuchtung historischer Bezüge für ein machtkritisches Verständnis erforderlich werden. Sie kann dazu beitragen, die normativen Erwartungen, die mit dem Forschungskontext – nämlich theaterpädagogische Projekte im Kontext von Flucht und Migration in Europa – einhergehen können, zu begreifen, um sie schließlich auch kritisch hinterfragen zu können.

3.3.1 Bildung als Suche nach Ganzheit oder als Bearbeitung von Dissens

Um das Verständnis von Bildung gesellschaftskritisch betrachten zu können, wird als Ausgangspunkt zunächst ein klassisches, europäisches Verständnis herangezogen. Die Bildungstheorie nach Humboldt (1851) weist, trotz einiger Kritik[24], auch heute noch hohe Aktualität auf (vgl. Koller 2018, S. 14). Wulf

[24] Tenorth (2013) weist darauf hin, dass bereits zu Humboldts Lebzeiten Kritik daran ausgeübt wurde, dass es keine künstlich angestrebte Gleichheit geben könne (vgl. o. S.). Vielmehr müsse von einer naturgegebenen Ungleichheit der Stände ausgegangen werden (vgl. ebd.). In dieser Hinsicht, so Tenorth weiter, sind auch heute noch Kriterien der Herkunft entscheidend für den Bildungserfolg (vgl. o. S.). So sieht beispielsweise Meyer-Drawe (2015) in einem humanistischen Bildungsverständnis und seinen Alternativen zwischen Fremd- oder Selbstbestimmung die Gefahr zu übersehen, dass Bildungsprozesse komplex sind. Der Einzelne kann sich nicht ohne Weiteres aus habituell verankerten Strukturen lösen (vgl. S. 116 f.), da dabei „konkrete Verstrickungen von Menschen ignoriert [werden], die unter der Hand ihre fesselnde Kraft entfalten" (ebd., S. 116). Wimmer (1996) stellt den Begriff der Selbstbildung, der bei Humboldt zentral ist, infrage und argumentiert gabentheoretisch mit Derrida. Bildung lässt sich gemäß Wimmers Überlegungen nicht als von inneren Kräften ausgelöst, sondern vielmehr als Gabe eines anderen, als etwas Gegebenes verstehen. Im Bildungsprozess wird dabei der Akt des Gebens als solcher vergessen. Bildung wird erworben, ohne im Nachhinein wissen zu können, wann und von wem diese Bildung überreicht wurde, weswegen Wimmer (ebd.) Bildung als etwas, was weitergegeben wurde, versteht und nicht allein als innere Kräfte der Selbstbildung (siehe dazu auch die Ausführungen in Kapitel 7.3). Koller (2018), der mit seinen Überlegungen zu einer Theorie transformatorischer Bildung an Humboldts Gedanken anschließt, bezieht seine Kritik, wie im Folgenden noch ausgeführt

(2020) weist darauf hin, dass Humboldts Schriften als bedeutende Vorarbeit für die gegenwärtige Kulturanthropologie dienen, weil ihre Ausdifferenziertheit und Komplexität sich einer Suche nach eindeutigen Antworten widersetzt (vgl. S. 48 ff.).

Humboldt versteht unter Bildung die Ausbildung von Individualität, die er als innere, selbsttätige Prozesse betrachtet. „Durch Verbindungen also, *die aus dem Innern der Wesen* entspringen, muss einer den Reichthum des andern sich eigen machen." (Humboldt 1851, S. 10; Hervorhebung S. M.) Bildung lässt sich als innerer Prozess verstehen, bei dem sich Lösungen innerhalb des jeweiligen Subjektes selbst finden lassen (vgl. Liebau, Klepacki & Zirfas 2009, S. 22). Die inneren Kräfte, die dabei relevant werden, stellen ein Entwicklungspotenzial dar (vgl. Koller 2018, S. 11), das zur Entfaltung gebracht werden kann. Für diese Bildungsprozesse braucht der Mensch eine „Welt außer sich" (Humboldt 2017, S. 6). Mit der Betonung der Wechselwirkung zwischen Selbst und Welt bei Humboldt wird deutlich, dass der Mensch in gewisser Weise auch Einfluss auf die Welt nehmen kann. So stellen Zirfas und Jörissen (2007) in Anschluss an Humboldt fest: „Indem der Einzelne sich selbst bildet – was er nur am anderen und an der Welt tun kann –bildet er auch den anderen und die Welt; und umgekehrt." (S. 80) Die Erschließung von Welt meint damit nicht nur Aneignung, sondern notwendigerweise auch Entfremdung.

> „Bildung erscheint hier […] als Gang der Entfremdung, in dem anderen Menschen und fremden Welten nicht nur bildungsmögliche, sondern bildungsnotwendige Bedeutung zukommt. Nicht umsonst spricht Humboldt in seiner Bildungstheorie von Bildung als »Entfremdung« in die Welt und »Zurückstrahlung« der Welt in sich selbst." (Liebau et al. 2009, S. 24)

Für die Fragestellung dieser Arbeit sind Humboldts Überlegungen insbesondere deshalb von Interesse, weil Selbstbildung immer auch Bezug auf die Welt und auf die Vernetzung im jeweiligen historischen und kulturellen Lebenskontext nimmt. Mit Humboldt (1851) lässt sich festhalten, dass der Mensch das Potenzial hat, die Umwelt zu bilden und dass aufgrund des Wechselverhältnisses umgekehrt die Umwelt das Potenzial hat, den Menschen zu bilden. Mit diesem bildungstheoretischen Verständnis einer Wechselwirkung von Entfremdung und der Rückkehr aus dieser Entfremdung werden auch Fremdheitserfahrungen für Bildungsprozesse relevant, die für die Frage nach sozialen Ordnungen insbesondere in Kontaktzonen bedeutend werden können.

werden soll, auf die Orientierung an einem harmonischen Ganzen bei Humboldt, die für die Industrie- und Informationsgesellschaft und damit verbundenen Krisenerfahrungen einer Neubestimmung bedarf. Wulf (2020) verweist auf weitere kritische Quellen, die „den Rückzug des Subjekts in die Innerlichkeit" (Wulf 2020, S. 31) als problematisch betrachten, weil damit im Kontext der preußischen Bildungsreformen auch ein Rückzug aus der Politik gerechtfertigt werden könne (ebd.).

Neben der Entfremdung und der Zurückstrahlung ist ein weiterer Aspekt der humboldtschen Theorien für diese Arbeit von Belang, nämlich die Bedeutung von Einheit und von Vielfalt. Koller (2018), der mit der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse an Humboldts Schriften anschließt, sieht das entscheidende Merkmal der humboldtschen Bildungstheorie in der „wechselseitigen Ergänzung innerhalb eines harmonischen Ganzen“ (ebd., S. 14), denn in Anlehnung an ein antikes Verständnis von wohlgeformter Schönheit (Kapitel 3.4.1) orientiert sich der Bildungsprozess bei Humboldt an einer ausgewogenen Entwicklung zu einem wohl proportionierten Ganzen (vgl. Humboldt 1851, S. 9). Ausgehend von dem Gedanken, dass der Mensch „auf Einmal nur mit Einer Kraft zu wirken“ (ebd., S. 10) vermag und „zur Einseitigkeit bestimmt [scheint; S. M.], indem er seine Energie schwächt, sobald er sich auf mehrere Gegenstände verbreitet“ (ebd.), wird es für Humboldt erforderlich, die „einzelnen, oft einzeln geübten Kräfte zu vereinen“ (ebd.).

In Anknüpfung an das „idealistische Bildungsverständnis“ (Koller 2018, S. 15) nach Humboldt will Koller die klassische Bildungstheorie aktualisieren. Denn während eine Orientierung an der Einheit und dem Ganzen für die Ära der deutschen Klassik oder des Neuhumanismus bedeutend war, hat sich in einer globalisierteren Welt ihr Stellenwert geändert. So lässt sich mit einem gesellschaftskritischen Blick die Frage aufwerfen, ob diese Theorie auch für pluralistische Lebenskontexte ausreicht oder ob gar die Orientierung Humboldts an einem einheitlichen Ganzen dazu beiträgt, dass die verschiedenen Voraussetzungen und Kontexte, die einen unterschiedlichen Zugang zu Bildung beinhalten, übersehen werden. Koller schlägt mit Verweis auf die Postmoderne vor, aufgrund der „viel diagnostizierten Pluralität und Heterogenität unterschiedlicher Sprachen und Denkweisen […] ein stärker am Dissens als an harmonischer Ergänzung orientiertes Theoriemodell“ (ebd., S. 14) zu betrachten.

Zur Unterscheidung des Verständnisses von Bildung als Bearbeitung von Dissens und Bildung zur Ganzheit sei auf die Überlegungen von Wimmer (2017) verwiesen. Der Idee des Strebens nach einer Ganzheit liegt das Ideal einer ursprünglichen Einheit zugrunde, zu der der Mensch (zurück)finden kann. In ähnlicher Weise scheinen viele Ursprungsmythen und Religionen auf einen „All-Einen“ (Wimmer 2017, S. 351) Urzustand hinzuweisen, der durch ein Anderes gestört wird, wie Wimmer (2017) feststellt; er bezeichnet diese Einheit als „ursprüngliche[] Nachträglichkeit“ (ebd., S. 351).[25]

[25] So stellt Ehrenspeck beispielsweise für die Romantik fest: „Kunst und Künstlern kommt dabei [in dem Ästhetikverständnis der Romantik; S. M.] das Privileg zu, Garanten für die Darstellung des Absoluten und der verlorenen Einheit von Geist und Natur, Endlichem und Unendlichem, Gott und Mensch zu sein, bzw. als Ersatz für eine metaphysische Einheit, die letzte kohärenzstiftende Instanz zu sein.“ (Ehrenspeck 1998, S. 277)

„Auszugehen ist nämlich nicht von einer ursprünglichen Einheit, die dann aus dem Zustand ihres in-Sich-Ruhens gerissen und ihrer Homogenität, Harmonie, Ganzheit, ihrer bewegungslosen Starre einer absoluten Selbigkeit beraubt würde." (Ebd.)

Es kann folglich angenommen werden, dass es stets eine Wahrnehmung von ‚Etwas' gegeben haben muss, die es den Menschen ermöglicht, dass ihnen dieses ‚Etwas' als solches erscheint, also sich von einem anderen ‚Etwas' abgrenzen lässt,[26] ansonsten wäre die Welt für die Menschen nicht ‚be-greifbar'. Somit kann nach Wimmer (2017) der Urzustand als eine Unterscheidung, im Sinne einer Ur-Teilung, verstanden werden. Die Ur-Einigkeit ist als eine nachträgliche Fiktion zu betrachten, „die sich zwar als logisch zwingend, bei genauerer Betrachtung aber ebenso logisch als unmöglich erweist" (Wimmer 2017, S. 352). Geht man mit Wimmer von einer Notwendigkeit der Teilung oder Differenz aus, dann lässt sich Bildung nicht mehr als Streben nach einem Ganzen, sondern als ein Umgang mit Differenz verstehen. Erst die wahrgenommene Differenz kann es ermöglichen, einen Gegenstand als einen bestimmten Gegenstand zu begreifen. Erst durch die Fähigkeit zur Unterscheidung wird es möglich, in Kategorien wahrnehmen und denken zu können und somit eine sinnhafte Ordnung zu etablieren.

Hinsichtlich der Unterscheidung von Dissens und Ganzheit weist Wulf (2020) darauf hin, dass „Humboldts eigenständiger Beitrag zur Anthropologie [lange] nicht gesehen worden" (S. 49) ist. Vor dem Hintergrund der humboldtschen „Mannigfaltigkeit in Einem" (ebd., S. 51) stellt Wulf fest, dass

„Anthropologie […] einerseits auf die Erforschung der Differenzen zwischen Gesellschaften, Kulturen und Individuen [zielt; S. M.]; andererseits gilt es gerade in der Mannigfaltigkeit der Unterschiede und in den Kontingenzen das »Ideal der Menschheit« zu begreifen" (ebd.).

Das humboldtsche Verständnis der vereinten Vielfalt bietet in dieser Hinsicht einen Anschluss an gegenwärtige kulturanthropologische Theorien. So versucht beispielsweise – ausgehend von der Kritik an den von den deutschen Anthropologen Plessner (1965), Gehlen (1940) und Scheler (1947) vertretenen Theorien, die den Menschen als unabhängig von seiner Historizität und Kulturalität betrachten (vgl. Wulf 2009, S. 17) – die Historische Anthropologie, ihn im Kontext von historisch veränderlichen Wissensformen zu verstehen (vgl. Wulf & Zirfas 2014, S. 32 f.).

Bildung zu einem Ganzen (Humboldt 1851) und Bildung als Umgang mit Differenz (Koller 2018) sind unterschiedliche theoretische Zugänge, die sich nicht widersprechen müssen, sondern vielmehr als zwei Seiten einer Medaille betrachtet werden können. Es lässt sich kein Ganzes ohne Differenzen denken,

26 Siehe hierzu auch die Überlegungen zur bewussten Wahrnehmung und zur Erkenntnis in Kapitel 3.4.1 im Anschluss an Kant (1790/2015) sowie in Kapitel 3.4.3 zur ästhetischen, gerichteten Wahrnehmung im Anschluss an Brandstätter (2008).

weil schließlich auch das Ganze aus differenten Teilen zusammengefügt sein muss. Ebenso lässt sich eine Differenz erst denken, wenn sie sich als Differenz oder als Teil von etwas wahrnehmen lässt – und damit verweist die Differenz auch immer auf ein Ganzes.

3.3.2 Bildung als Prozess der Ordnungsbildung – Schlussfolgerungen für diese Untersuchung

Betrachtet man im Hinblick auf die dargelegten Überlegungen Bildung als eine Wechselwirkung, als eine Entfremdung, in der auch das Potenzial einer Wahrnehmung von Unterscheidungen liegt, dann lässt sich Bildung als ein Prozess verstehen, der es ermöglicht, Ordnungen zu erkennen, sie infrage zu stellen und folglich auch neue Ordnungen aufzustellen und die eigene Weltansicht zu transformieren. In diesem Sinne geht die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Kokemohr 2007; Koller 2018) davon aus, dass dem Menschen die Welt in Ordnungen gegeben ist und Bildungsprozesse dann stattfinden können, wenn eine Bezugnahme zum Fremden jenseits der Ordnung hergestellt wird (vgl. Kokemohr 2007, S. 21). Bildung kann somit als ein Hergang gesehen werden, der durch einen fremden Anspruch herausgefordert wird (vgl. ebd., S. 14); dabei ist die jeweils andere, die nicht vertraute Ordnung immer nur von der eigenen bisherigen Ordnung aus zugänglich. Für einen Bildungsprozess im Sinne des Hervorbringens eines neuen Selbst- und Weltverhältnisses bedarf es der Bezugnahme auf Fremdes jenseits der eigenen Ordnung (vgl. ebd., S. 21), um dadurch neue, vorläufige Ordnungen zu finden. Bildungsprozesse beschreiben die Suche und Bildung sinnstiftender sozialer Ordnungen. In dieser Hinsicht lässt sich Bildung auch als eine Transformation von Ordnungsverhältnissen verstehen.

Insbesondere vor dem Hintergrund des Forschungsfeldes dieser Arbeit, nämlich diskontinuierliche Räume, in denen Menschen aus unterschiedlichen Lebenskontexten und Erfahrungen zusammentreffen, scheint die Frage der Differenz und nach dem Vertrauten und Nicht-Vertrauten als bildungstheoretisches Moment relevant. Geht man vor dem Hintergrund der Forschungsperspektive dieser Arbeit davon aus, dass soziale Ordnungen in Kontaktzonen sowohl stabilisierende Strukturen als auch Ambivalenzen mit sich bringen können (Kapitel 3.2), wird die Fähigkeit zum Differenzieren relevant. Sie ist nötig, um Unterscheidungen treffen und in sinnstiftenden Kategorien denken zu können, aus welchen sich dann Rückschlüsse zu sozialen Ordnungen ableiten lassen.

Damit lässt sich zusammenfassen, dass Bildung – ausgehend von Humboldts Verständnis – als Wechselwirkung zwischen Selbst und Welt verstanden werden kann. Als Entfremdung und Rückstrahlung ermöglicht sie einen Umgang mit dem Nicht-Vertrauten (wobei auch dominanzkulturelle Aspekte

zum Tragen kommen können). Somit kann die Bearbeitung von Ordnungen, die sich aus der Auseinandersetzung mit dem Differenten ergeben, als Bildungsprozess verstanden werden.

3.4 Theaterpädagogische Betrachtungen

Der im Verlauf der Untersuchung neu ausgerichtete Blickwinkel auf den Forschungsgegenstand hat entsprechend den bisherigen Ausführungen gezeigt, dass die Lernräume und Wohnarrangements, in denen die hier betrachteten theaterpädagogischen Projekte stattfinden, von paradoxer Struktur sind (Kapitel 3.1). Sie lassen sich als Kontaktzonen begreifen, in denen in der Interaktion soziale Ordnungen notwendig werden. Dabei gilt es zu verstehen, dass solche Ordnungen sowohl stabilisierende als auch mehrdeutige Gefüge darstellen, mit denen unweigerlich auch Machtpotenziale und Verwerfungen einhergehen (Kapitel 3.2). Die pädagogischen Projekte selbst in solchen Einrichtungen stellen Bildungsangebote dar, wobei Bildung (auch im Sinne von Ordnungsbildung) sowohl als Herstellung eines Ganzen als auch als Bearbeitung von Dissens begriffen werden kann (Kapitel 3.3). Um nun die Spezifik des Forschungsgegenstandes im Anschluss an diese Erläuterungen der Verknüpfung von diskontinuierlichen Räumen, von sozialen Ordnungen und Bildungspotenzialen weiter zu explorieren, werden in dem vorliegenden Kapitel die Merkmale einer theaterpädagogischen Praxis entfaltet. Die Erkenntnisse können zu den methodologischen und methodischen Überlegungen (in Kapitel 4) beitragen, um ein forschungsmethodisches Verfahren zu entwerfen, das entsprechend der Eigenarten des Gegenstandes eine empirische Rekonstruktion ermöglicht. Dies stellte sich im Verlauf der intensiven empirischen Rekonstruktion im fallinternen und -externen Vergleich als notwendig dar, weil die Datenanalyse nicht nur auf eindeutige Ordnungen verweist, sondern auch Gleichzeitigkeiten in den Fokus gerieten.

Dass Prozesse in einem theaterpädagogischen Setting vielschichtig und komplex sein können, darauf lassen die sieben Dimensionen Ästhetischer Bildung schließen, die Bilstein und Zirfas (2009) herausgearbeitet haben. Die Autoren unterscheiden zwischen aisthetischer, erfahrungsbezogener, körperlich-leiblicher, imaginärer, urteilsbezogener, didaktischer und habituell-geschmacksbezogener Dimension der Ästhetischen Bildung (vgl. ebd.).[27] Diese

[27] Folgende Dimensionen Ästhetischer Bildung werden von Bilstein und Zirfas (2009) benannt: Unter der sinnlichen Wahrnehmung (aisthetische Dimension) wird die „Entfaltung der Sinnlichkeiten im Kontext eines kunstförmigen, vielfach Entfaltungen zulassenden Rahmens" (ebd., S. 17) verstanden (1). Davon abzugrenzen ist die ästhetische Erfahrung (erfahrungsbezogene Dimension), also Erfahrungen des bisher nicht Wahrgenommenen, die mit den üblichen Sinneserfahrungen brechen. Gemeint sind „Erfahrungen, die etwas als etwas anderes"

vielseitigen Betrachtungsmöglichkeiten von Ästhetischer Bildung erlauben einen (weiteren) Hinweis darauf, dass die empirische Rekonstruktion von Spielräumen der Ordnung in theaterpädagogischen Kontexten von Flucht und Migration einer Methode bedarf, die diese Komplexität des Forschungsgegenstandes aufzugreifen vermag (Kapitel 4.3.). Um dem tiefgreifender nachgehen zu können, soll in diesem Kapitel zunächst ein historischer Blick auf das europäische Verständnis von Ästhetik geworfen und die normativen Rahmungen des Forschungsfeldes – nämlich Ästhetik im Kontext von Flucht und Migration in Deutschland (als ein europäisches Land) – skizziert werden (Kapitel 3.4.1). Im Anschluss soll die Spezifik von Theaterspielen – oder von szenischen Spielimprovisationen, die Teil der empirisch erhobenen videografierten Daten dieser Arbeit sind – herausgearbeitet und der Zusammenhang zu sozialen Ordnungen hergestellt werden (Kapitel 3.4.2). Im anschließenden Kapitel liegt ein Fokus auf den Begriffen der ästhetischen Erfahrung und Imagination und ihrer Relevanz für die Forschungsfrage (Kapitel 3.4.3). Diesen Betrachtungen folgend soll die Bedeutung von Ästhetik, Spiel, Theater und deren Umsetzung im Kontext Flucht und Migration aus einer postmodernen Perspektive betrachtet werden (Kapitel 3.4.4), um schließlich Schlussfolgerungen für das forschungsmethodische Vorgehen dieser Untersuchung formulieren zu können skizzieren (Kapitel 3.4.5).

3.4.1 Verständnisse des Ästhetischen und seiner Möglichkeiten

Kennzeichnend für das Forschungsfeld ist es, dass insbesondere für temporäre pädagogische Settings im Kontext von Flucht und Migration in Deutschland oftmals ästhetisch-theatrale Projekte entwickelt werden, um Benachteiligungen entgegenzuwirken und sogenannte Teilhabe[28] oder Integrationsprozesse zu ermöglichen.[29] Um herauszufinden, wieso Ästhetischer Bildung diese positive Wirkkraft auf gesellschaftliche und individuelle Probleme zugeschrieben wird,

(ebd.) wahrnehmbar werden lassen (2). Die körperlich-leibliche Dimension bezieht sich „auf die Bildung von Aufmerksamkeitsrichtungen und auf Formen, Intensitäten und Auswirkungen des affizierten Gefühlslebens“ (ebd., S. 18) (3). Ästhetische Bildung lässt sich auch als ein Erfassen der Welt in Bildern verstehen (imaginäre Dimension). Damit ist die Fähigkeit gemeint, Bilder in sich aufzunehmen, aber auch den inneren Bildern einen Ausdruck zu verleihen (4). Zur Dimension der ästhetischen Urteilskraft zählen die Autoren die „kulturellen, historischen Lesbarkeiten ästhetischer Zeichensysteme wie auch die von ästhetischem Material“ (ebd., S. 18) (5). In Verbindung mit technischen Fähigkeiten und praktischem Wissen lässt sich Ästhetische Bildung als ein didaktischer Prozess verstehen (didaktische Dimension) (6), während sie sozialisationstheoretisch als Ausbildung eines habituellen Geschmacks und somit im Sinne einer sozialen Distinktion (Bourdieu 1987a) Zughörigkeit oder Abgrenzung herzustellen vermag (habituelle Dimension) (7). (Vgl. Bilstein & Zirfas 2009, S. 14 ff.)

28 Zur kritischen Betrachtung des Begriffs der Teilhabe siehe beispielsweise Dietrich und Wullschleger (2019).

29 Siehe dazu die exemplarisch angeführten Projekte in der Einleitung (Fußnote 5).

soll ein Einblick in die europäische Geschichte der Lesarten des Ästhetischen gegeben werden. Denn aus diesem Verständnis heraus lässt sich womöglich dreierlei nachvollziehen: in welchem Maße Ästhetik mit Erkenntnisgewinn einhergehen kann (Baumgarten 1750/2007), inwiefern mit Ästhetik eine moralische Reflexion verbunden wird (Kant 1790/2015) und aus welchem Verständnis heraus mit ihr schließlich eine pädagogische Wirkung verknüpft sein kann (Schiller 1795/2016). Diese theoretischen Überlegungen sollen dazu beitragen, die Rahmung und Erwartungszuschreibung, die mit dem Forschungsgegenstand verbunden sind, zu verstehen. Des Weiteren sollen sie helfen, Ästhetik nicht nur als das Schöne, sondern auch als das Irritierende begreifen zu können und machtkritisch nach einem möglichen Zusammenhang zwischen Ästhetik und sozialen Ordnungen zu suchen. Dieser scheint für die Fragestellung der Arbeit – und insbesondere für das Finden einer geeigneten methodischen Vorgehensweise bei der empirischen Rekonstruktion dieses Gegenstandes – relevant zu werden.

Was für Bildungsprozesse im Allgemeinen gilt (Kapitel 3.3), das gilt für ästhetisch-theatrale Bildung im Besonderen: das Ermöglichen einer Selbst- und Welterfahrung. Bei theatralen Handlungen – und zu denen lassen sich die videografierten szenischen Spielimprovisationen der empirischen Daten dieser Untersuchung zählen – spielt die Aisthesis (griechisch für Sinneswahrnehmung), als Grundlage der Ästhetischen Bildung, eine entscheidende Rolle für Erfahrungen des Selbst und der Welt. „In der Regel wird unter Aisthesis die sinnliche Wahrnehmung – in der Einheit und im Zusammenspiel aller Sinne – oder die Sinnesempfindung verstanden." (Liebau et al. 2009, S. 95) Bevor gefragt wird, inwiefern mit dieser Sinnesempfindung Bildungsprozesse oder Erkenntnisse verbunden sein können, die auf einen Zusammenhang mit (sozialen) Ordnungen schließen lassen, sei zunächst darauf verwiesen, dass Ästhetik erst seit den Werken des Philosophen Baumgarten (1750/2007) als eine eigene wissenschaftstheoretische Disziplin betrachtet werden kann (vgl. Bilstein & Zirfas 2009, S. 8). „Die Ästhetik […] ist die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis." (Baumgarten 1750/2007, S. 11, § 1) Die Forderung Baumgartens, sinnliche Wahrnehmungen als Erkenntniswissenschaft zu verstehen, hat zu einer Aufwertung der Sinnlichkeit geführt (vgl. Bilstein & Zirfas 2009, S. 7 f.; vgl. Ehrenspeck 1998, S. 109). Baumgarten (1750/2007) geht mit seinen Überlegungen davon aus, dass ästhetische Erfahrungen dazu beitragen können, ein komplexeres Bild von der Welt entstehen zu lassen, als es eine rein analytische Beschreibung ermöglichen könnte. Im Verständnis von Baumgarten (ebd.) kann das Sinnliche ermöglichen, die Fülle der Welt vielfältig zur Geltung zu bringen. Mithilfe eines künstlerischen Ausdrucks lassen sich Formen der Verknüpfungen aufbauen, mit denen die Menschen emotional ergriffen werden: Sie können sich, im Anschluss an Baumgarten, anstecken lassen oder zum ‚Mit-Leiden' angeregt werden (vgl. S. 11 ff., § 1 ff.). Baumgarten (1750/2007) konstatiert, dass die Ästhetik als Kunstlehre in der Lage sei, „wissenschaftlich

Erkanntes der Auffassungsgabe jedwedes Menschen [anzupassen; S. M.]" (S. 13, § 3) und dass sie „die Verbesserung der Erkenntnis auch über den Maueranger der von uns deutlich erkannten Dinge hinaus erweitert" (ebd.). Baumgartens Gedanken lassen sich so deuten, dass ein ästhetischer Zugang gerade in einem vielsprachigen Kontext relevant sein könnte, in dem eine verbale Verständigung, die auf einer gemeinsamen gesprochenen Sprache beruht, erschwert wird. In seinen erkenntnistheoretischen Bestimmungen folgt Baumgarten der Logik Leibniz' (vgl. z. B. Baumgarten 1750/2007, S. 59, § 75; S. 403, § 423), nach der sich Erkenntnisse in sinnliche, unwissenschaftliche (inferior) und rationale, wissenschaftliche (superior) unterteilen lassen (vgl. De Wild 1986, S. 220). Jedoch übernimmt Baumgarten nicht die leibnizsche Hierarchie der Erkenntnisarten (vgl. ebd., S. 221), sondern weist der sinnlichen, dunklen und verworrenen Erkenntnis eine „Vollkommenheit" (ebd.) zu.[30] Die „verworrene Erkenntnis" (Baumgarten 1750/2007, S. 21, § 17) wird bei Baumgarten dadurch legitimiert, dass sie die Defizite einer rationalen und wissenschaftlichen Erkenntnis zu überwinden sucht:

„Die Verwirrung ist die Mutter des Irrtums. [...] Aber sie ist die unerläßliche Bedingung zur Auffindung der Wahrheit, weil die Natur keinen Sprung macht aus der Dunkelheit in die Deutlichkeit. Aus der Nacht führt die Morgenröte zum Mittag." (ebd., S. 15, § 7)

Baumgarten (1750/2007) geht davon aus, dass mit dem Ästhetischen ein Erkenntnisgewinn möglich wird, der als Bedingung für das Erkennen der „Wahrheit" (ebd.) steht. Dabei muss bedacht werden, dass der Begriff der Ästhetischen Bildung für jede Epoche anders zu definieren ist und daher immer im Kontext der jeweiligen Wissensstrukturen der Sozial- und Kulturgeschichte zu betrachten ist (vgl. Bilstein & Zirfas 2009, S. 11; ähnlich Zirfas 2018, S. 134)[31]. So kann beispielsweise unter Kunst sowohl eine alltägliche Fertigkeit als auch Heilbringendes oder gar Irritierendes begriffen werden. Bevor der Blick wieder auf Baumgarten und auf weitere Theorien, die an seine Überlegungen anschließen, zurückgeworfen wird, soll dem Bedeutungswandel des Ästhetischen in Europa nachgegangen werden. Das Wissen um diesen Bedeutungswandel kann dazu beitragen, Einblicke in die möglichen Erwartungszuschreibungen an den Forschungsgegenstand dieser Untersuchung zu erhalten.

30 Wie im Folgenden noch zu zeigen sein wird, liegt hier der entscheidende Unterschied zwischen den theoretischen Betrachtungen von Kant (1790/2015) und von Baumgarten (1750/2007).

31 Bilstein und Zirfas (2009) weisen darauf hin, dass bei der historischen Rekonstruktion des Begriffes der Ästhetischen Bildung zu beachten ist, dass in der Literatur entweder ästhetische oder aber bildungstheoretische Belange debattiert werden (vgl. S. 8 f.). Die explizite Verbindung von Ästhetik und Bildung ist erst durch die Aufklärung (Kant 1790/2015) und insbesondere durch die Briefe über die ästhetische Erziehung Schillers (1795/2016) entstanden (siehe dazu auch Ehrenspeck 1998, S. 276).

Zunächst sei auf die griechische Antike verwiesen. Dort lässt sich eine Konnotation von Ästhetik im Sinne ausgeglichener Proportionen finden.[32] „Schön ist, was in all seinen Erscheinungsformen im Gleichgewicht ist." (Bilstein & Zirfas 2009, S. 9) Für diese Epoche gilt, dass das Ästhetische als das Schöne betrachtet werden kann, worin sich auch ein privilegierter Zugang zu außermenschlichen Instanzen und Werten erkennen lässt (vgl. ebd., S. 10). Mit der Christianisierung entfaltet sich dieser transzendente Bezug dann zu einer heilbringenden Bedeutung (vgl. ebd.). Kunst wird im europäischen Mittelalter als „Dienst an der Religion" (Klepacki 2009, S. 180) betrachtet. Sie gilt als ein Versuch, die Welt so abzubilden, dass das Kunstwerk der göttlichen Schönheit ähnlich wird (vgl. ebd.). Folglich beruht die Wirksamkeit von Kunstwerken im Mittelalter Europas auf dieser (göttlichen) Schönheit (vgl. ebd., S. 184).

In der europäischen Philosophie während des Zeitalters der Aufklärung, mit der das Bild eines selbstbestimmten Menschen und die kantische Forderung zum Mündigwerden einhergehen, entwickelt sich eine Akzentverschiebung des Verständnisses der Ästhetik von „der Sinnlichkeit auf die Reflexivität des Sinnlichen" (Zirfas 2014a, S. 193). Mit Kants Ausdifferenzierung von sinnlichen und verstandesmäßigen Leistungen in der „Kritik der ästhetischen Urteilskraft" (1790/2015) lässt sich davon ausgehen, dass die Anschauung, also die reine Sinnlichkeit, keiner Begriffe bedarf, denn als einfachste Form der Wahrnehmung ist sie nach Kant rezeptiv und somit ein passiver Vorgang. Die Verbegrifflichung der Wahrnehmung betrachtet Kant gleichwohl als einen kognitiven Prozess (des Verstandes), um das Ästhetische in abstrakte Kategorien einteilen zu können. Diese abstrakten Hierarchien sind – anders als die Anschauung – nicht in der Erfahrung gegeben, vielmehr verfügt der Verstand über das Vermögen, sich diese Begriffe vorzustellen. Dabei sind Anschauung und Verbegrifflichung für Kant verflochten. Erst aus dem Zusammenspiel von ästhetischer Urteilskraft (also sinnlicher Wahrnehmung) und Verstand (Denken) entsteht nach Kant Erkenntnis (vgl. Kant 1790/2015, S. 979, § 9, KU AA

[32] An der Stelle sei angemerkt, dass die Bildungstheorie Humboldts (1851) an dieses antike Verständnis eines ausgeglichenen Charakters und einer gut proportionierten und harmonischen Welt anschließt. Humboldt (1851) sieht den Lebenszweck des Menschen in seiner größtmöglichen und proportionierlichsten Bildung (Kapitel 3.3). Für den Gegenstand dieser Untersuchung ist Humboldts Bildungsverständnis auch im Hinblick auf die ästhetischen Aspekte relevant, da für eine ganzheitliche Bildung nicht nur die geistigen, sondern ebenso die sinnlichen Kräfte als grundlegend für die Menschwerdung gelten: „In dem Menschen ist beides mit einander vereint; er ist auf der einen Seite sinnliches und geniessendes Geschöpf, auf der anderen denkendes und schaffendes Wesen." (Humboldt 1789/1968, S. 56) Dabei nimmt Humboldt das Verständnis der antiken griechischen Ästhetik als Vorbild zur Darstellung der Charakterbildung, denn die proportionierliche Ebenmäßigkeit in der griechischen Kunst kennzeichnet für ihn ein ästhetisches Potenzial, das auch gegen moralische Disproportionen zu wirken vermag (vgl. Mattig 2019, S. 139). Die antike Lesart von Schönheit spiegelt sich somit in Humboldts Auffassung einer ganzheitlichen Bildung wider.

218[33]).[34] Daher begreift er – im Unterschied zu den Überlegungen Baumgartens (1750/2007) – die sinnliche Wahrnehmung als solche nicht als eine Form der Erkenntnis, „weil es keine Wissenschaft des Schönen gibt noch geben kann, und das Urteil des Geschmacks nicht durch Prinzipien bestimmbar ist“ (Kant 1790/2015, S. 1150, § 60, KU AA 355). Oder anders formuliert: „Das Geschmacksurteil ist also kein Erkenntnisurteil, mithin nicht logisch, sondern ästhetisch […].“ (Ebd., S. 961, § 1, KU AA 203)

Relevant für die Fragestellung der Arbeit ist hier weniger die Unterscheidung der Überlegungen Baumgartens von der kantischen These (‚ästhetische Erkenntnis hat Vollkommenheit zum Ziel‘ versus ‚ästhetische Wahrnehmung ist noch keine Erkenntnis an sich‘).[35] Mit beidem lässt sich nach wie vor davon ausgehen, dass mit ästhetischen Prozessen (auf unterschiedlichem Wege) ein Erkenntnisprozess verbunden sein kann. Entscheidend ist an dieser Stelle vielmehr, welche Bedeutung die von Kant eingeworfene Reflexion und die Mündigwerdung mit sich bringen – insbesondere vor dem Hintergrund des Forschungsfeldes dieser Arbeit (Flucht und Migration) und der mit der Ästhetik verbundenen Erwartungen (Kapitel 3.4.4). Indem Kant – anders als Baumgarten – die durch das Ästhetische gewonnene Erfahrung von der verstandesmäßigen Reflexion abgrenzt, hat er „die theoretischen Voraussetzungen zu einem […] ästhetischen Bildungs- und Erziehungsprojekt grundgelegt“ (Ehrenspeck 1998, S. 39), und dies, obgleich er selbst nicht explizit eine Verbindung zwischen dem Ästhetischen und der Bildung zieht (vgl. ebd.; vgl. Zirfas 2014a, S. 174). In gängigen Lehrbüchern der Pädagogik (beispielsweise Gudjons 2020) wird Kant häufig rezipiert als Verfechter einer moralischen Bildung, die zur Mündigwerdung des vernunftbegabten Menschen führen soll. Das ist ohne Weiteres zu rechtfertigen. Hervorzuheben ist allerdings auch, dass sich seine weitreichenden Werke nicht darauf reduzieren lassen. So tragen seine umfassenden Arbeiten auch entscheidend zur Begriffsbestimmung des Ästhetischen bei. In dieser Hinsicht kann das Ästhetische eine Vermittlungsposition einnehmen, da es ermöglicht – mit Kant gesprochen –, durch die Reflexion über das Sinnliche nicht nur das Schöne, sondern auch das Erhabene zu erkennen.

33 Zitate aus der Kritik der Urteilskraft von Kant werden mit dem Sigel KU gekennzeichnet und um die Seitenangabe aus der Akademieausgabe (AA) ergänzt.

34 Insofern betrachtet Kant jede Anschauung ohne Begriffe als leer, so wie auch jede Verbegrifflichung ohne Anschauung leer sein muss. „Die sinnlichen Vorstellungen kommen freilich denen des Verstandes zuvor, und stellen sich in Masse dar. Aber desto reichhaltiger ist der Ertrag, wenn der Verstand mit seiner Anordnung und intellektuellen Form hinzukommt und z. B. prägnante Ausdrücke für den Begriff, emphatische für das Gefühl und interessante Vorstellungen für die Willensbestimmung ins Bewußtsein bringt.“ (Kant 1798/1995, S. 434, § 9). Dabei gibt es allerdings keine hierarchische Ordnung. „Die Sinne gebieten nicht über den Verstand. Sie bieten sich vielmehr nur dem Verstande an, um über ihren Dienst zu disponieren.“ (Ebd.)

35 Auf diese Unterscheidung soll in Kapitel 3.4.3.1 noch einmal zurückgekommen werden, um die Ambivalenz von ästhetischen Erfahrungen zu verstehen.

In Unterscheidung zu dem Erhabenen ist das Schöne bei Kant eine Wahrnehmung, mit der ein Verweilen im Augenblick einhergeht. „Schön ist das, was ohne Begriff allgemein gefällt." (Kant 1790/2015, S. 981, § 9, KU AA 219) Davon grenzt Kant das Erhabene ab, das aufgrund der Fähigkeit zur Reflexion diese Kontemplation mit Ideen der Vernunft füllt. Insofern der Schwerpunkt auf der Reflexivität des Sinnlichen liegt, lässt sich mit Kant Ästhetische Bildung immer auch als moralische Bildung verstehen. Das Schöne, das im europäischen Mittelalter noch mit dem Göttlichen verbunden wurde, erhält mit Kant und der Befähigung des Menschen zum Mündigwerden einen moralisch-bildenden Charakter. Der Mensch, der erst durch Erziehung zum Menschen wird (vgl. Kant 1803, S. 11), kann – in einem universalistischen Verständnis nach Kant – durch die reflexive Seite der Ästhetik zu einem moralisch guten Menschen (erzogen) werden. Mit Kant lässt sich sagen, dass die ästhetischen Erfahrungen[36] mit dem Erhabenen, die den Menschen zugleich seine Begrenztheit, aber auch seine geistige Erhöhung wahrnehmen lassen, als Bindeglied zwischen Ästhetik und Ethik gelesen werden können. Waren es im europäischen Mittelalter noch theologische Aspekte, aufgrund derer der Mensch zu einer harmonischen Einheit gelangen konnte, ist das Mittel zum Erlangen dieser Einheit im Anschluss an Kant ein ästhetisches geworden. „Es ist insofern nicht verwunderlich, daß fortan die Heilsversprechen nicht mehr nur von theologischer, sondern nunmehr von ästhetischer Art sind." (Ehrenspeck 1998, S. 109)

Mit dem Erlangen einer harmonischen Einheit ist ein kantisches universalistisches Bildungsziel verbunden: der mündige Mensch. Als Instrument zur Verwirklichung dieses Zieles dient die Ästhetik. Die Künste – betrachtet als ein Werkzeug – verstehen es, die „Sittlichkeit nicht nur (negativ oder indirekt) dar[zu]stellen, sondern sie sollen sie [die Sittlichkeit; S. M.] bewirken" (ebd., S. 111). Ehrenspeck (ebd.) hebt hervor, dass der „Versprechenscharakter des Ästhetischen" (S. 33) mit dem Diskurs über Kants Verständnis von Ästhetik einsetzt, weil damit eine „bildungs- und praxisphilosophische sowie moralphilosophisch und pädagogisch motivierte Kritik an Kant" (ebd., S. 275) möglich wird. Da das Geschmacksurteil, dem eine ästhetische Erfahrung zugrunde liegt, als solches sich einer „Zweckmäßigkeit ohne Zweck" (Kant 1790/2015, S.226, § 15, KU AA 226) bedient und „nicht auf der Vorstellung [der; S. M.] Nützlichkeit" (ebd., S. 991, § 15, KU AA 227) eines Gegenstandes beruhen kann, kann es als autonom betrachtet werden. Ästhetischen Erfahrungen kommt nach Kant ein „Autonomiestatus" (Zirfas 2014a, S. 174) zu, weil sie sich nicht auf Begriffe, die durch den Verstand gebildet werden, berufen müs-

[36] Eine genauere Betrachtung des Begriffes der ästhetischen Erfahrung, die sich auch auf Kants Theorien bezieht, folgt in Kapitel 3.4.3.1. Von Bedeutung ist an dieser Stelle noch nicht die damit auch mögliche Erfahrung einer Liminalität, sondern zunächst die grundsätzliche Fähigkeit, eine sinnliche Erfahrung machen zu können.

sen. Kant hebt folglich die „Eigenbedeutsamkeit des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 1998, S. 39) hervor. Damit ist er „einer der ersten Autoren […], der die Ästhetik grundsätzlich von der Erfahrung her [versteht; S. M.]“ (Zirfas 2014a, S. 174).

Für diese Untersuchung lässt sich hier ein erstes Zwischenfazit eines Ästhetikverständnisses ziehen: Mit Baumgarten erfolgt eine Aufwertung des Ästhetischen, denn er setzt in seinen Theorien Ästhetik in einen Zusammenhang mit Erkenntnissen. Kant nimmt hier eine Differenzierung vor, indem er die sinnliche Wahrnehmung als Erfahrung von der Reflexion dieser Wahrnehmung unterscheidet. Erst die Fähigkeit, eine ästhetische Erfahrung zu reflektieren, betrachtet er als Bindeglied zwischen Ästhetik und Ethik. Für die methodische Vorgehensweise der empirischen Rekonstruktion bedeutet das, das auch die „Eigenbedeutsamkeit des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 1998, S. 39), also der Erfahrungscharakter, den Kant herausstellt, relevant wird. Hier scheint ein Zusammenhang zwischen Erfahrung und Erkenntnis gegeben. Dieser hebt den bildenden Charakter von ästhetischen Prozessen hervor und kann somit auch für die Frage nach sozialen Ordnungen von Belang sein. Offen bleibt an dieser Stelle, inwieweit der ethische Anspruch Auswirkungen auf den Forschungsgegenstand im Kontext von Flucht und Migration mit sich bringt. Bevor dies (im Kapitel 3.4.4) ausführlicher entfaltet wird, soll der Blick zunächst auf die pädagogische Relevanz, die sich daraus ergeben kann, geworfen werden. Um diese nachvollziehbar zu machen, ist ein Verständnis von Schillers Schriften (1795/2016; 1784/2019) hilfreich, das im Folgenden skizziert werden soll.

Schiller kann als der erste Theoretiker betrachtet werden, der mit seinen „Briefe[n] über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795/2016) die pädagogische Relevanz der Ästhetik explizit hervorhebt. Dabei bezieht er sich auf zwei theoretische Vordenker: Kant und Baumgarten (vgl. Ehrenspeck 1998, S. 122). Bei dem von Kant grundgelegten Übergang von Ästhetik zu Ethik setzt Schiller an. Er versucht herauszufinden, worin dieser Übergang begründet werden kann. Schiller selbst bezeichnet seine Überlegungen größtenteils als „kantische Grundsätze“ (1795/2016, S. 3). Während sich Kant dem Begriff der Ästhetik philosophisch nähert, sucht Schiller den Bezug zum Ästhetischen in den Praktiken. Ihn interessiert weniger das Schöne als eine begrifflich-philosophische Unterscheidung, sondern vielmehr die Frage, was den Menschen antreibt, um vom Schönen zum Sittlich-Guten zu gelangen; womit diese Frage zu einer pädagogischen wird (vgl. Ehrenspeck 1998, S. 123).

Ebenso wie für Kant so gehören auch für Schiller Vernunft und Sinne zusammen. „Er [der Mensch; S. M.] soll empfinden, weil er sich bewußt ist, und soll sich bewußt sein, weil er empfindet.“ (1795/2016, S. 42 f.) Schiller sieht in diesem Bewusst-Sein und Empfinden menschliche Kräfte, die er als den „Formtrieb“ (ebd., S. 43) als das Streben der Vernunft und den „Stofftrieb“

(ebd., S. 45) als das Streben der Sinne bezeichnet.[37] Der Formtrieb umfasst die „Gestalt […]; ein Begriff, der alle formalen Beschaffenheiten der Dinge und alle Beziehungen derselben auf die Denkkräfte unter sich faßt“ (ebd., S. 44). Der sinnliche Trieb (Stofftrieb) umfasst das „Leben in weitester Bedeutung; ein Begriff, der alles materiale Sein und alle unmittelbare Gegenwart in den Sinnen bedeutet“ (ebd.). Formtrieb und Stofftrieb stehen dabei in einem Wechselverhältnis (vgl. ebd., S. 42), das Schiller genauer betrachten möchte. „Der sinnliche Trieb will, daß Veränderung sei, daß die Zeit einen Inhalt habe; der Formtrieb will, daß die Zeit aufgehoben, daß keine Veränderung sei.“ (Ebd., S. 43) Schiller beschreibt dabei einen aktiven und einen passiven Part, denn der „sinnliche Trieb will bestimmt *werden*, er will sein Objekt empfangen; der Formtrieb will *selbst* bestimmen, er will sein Objekt hervorbringen“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Damit wird ein Paradox markiert. Schiller will solche Momente aufspüren, in denen erkennbar wird, inwiefern der Mensch in der Lage ist, diese paradoxe Struktur (die Koinzidenz von Stoff- und Formtrieb) lebendig werden zu lassen. Er sucht nach „Fälle[n], wo er [der Mensch, S. M.] diese doppelte Erfahrung *zugleich*“ (ebd.; Hervorhebung im Original) macht. Während Kant auf einer philosophischen Ebene menschliche Zustände und menschliche Fähigkeiten beschreibt, gilt Schillers Interesse den empirischen „Fälle[n]“ (ebd.) und ihren pädagogischen Möglichkeiten. Der Fokus richtet sich dabei auf die Frage, wie sich trotz oder gerade wegen dieser scheinbar widersprüchlichen Kräfte die Freiheit realisieren lässt (vgl. Ehrenspeck 1998, S. 123). Ist es bei Kant eine begrifflich-theoretische Unterscheidung von Natur und Freiheit (vgl. ebd., S. 276), so legt Schiller das Augenmerk auf die Umsetzung, also die ästhetischen Praktiken. Grundlage seines Denkens ist die Annahme, dass im Menschen selbst bereits die Fähigkeit zum Freisein angelegt ist. Es bedarf demnach einer ontogenetischen Entwicklung, um den „Übergang von einer unbestimmten Natur hin zur Freiheit der Selbstbestimmung“ (ebd., S. 276) zu finden. Ein solcher Übergang wird nach Schiller durch die Ästhetik ermöglicht. Sie ist das Medium für das Erfahren der Freiheit. Durch den „Spieltrieb“ (Schiller 1795/2016, S. 42)[38] schließlich wird diese ermöglicht. Im Spiel, in der „lebende[n] Gestalt“ (ebd., S. 44), sieht Schiller die Einheit von Vernunft und Sinnlichkeit erfüllt. Wenn sinnlicher Trieb das „Leben […] als materiales Sein“ (ebd.) bezeichnet und wenn der vernunftbasierte Formtrieb die „Gestalt“ (ebd., S. 45) als einen kognitiven Prozess beschreibt, mit dem Begrifflichkeiten erfasst werden können, dann bezeichnet eine Verbindung von „Leben“ und „Gestalt“, also von Stofftrieb und Formtrieb, die „lebende Gestalt“ (ebd.). Mit dem Spieltrieb, als Vereinigung von Stoff und

[37] Werden im Folgenden die Begriffe „Formtrieb“ und „Stofftrieb“ verwendet, so beziehen sie sich auf Schiller und die hier umrissenen Definitionen, die er in den „Briefe[n] über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795/2016) ausführlich darlegt.

[38] Wird im Folgenden der Begriff „Spieltrieb“ gebraucht, so bezieht er sich auf die Theorie von Schiller (1795/2016) und wird in seiner hier dargelegten Bedeutung verwendet.

Form, von Sinnlichkeit und Vernunft, wird ein ästhetischer Zustand erreicht, der nach Schiller die höchste harmonische Form des menschlichen Daseins darstellt. Gegenstand dieses Spieltriebs ist somit die „lebende Gestalt […]; ein Begriff, der allen ästhetischen Beschaffenheiten der Erscheinungen und mit dem Worte dem, was man in weitester Bedeutung Schönheit nennt, zur Bezeichnung dient" (ebd.; Hervorhebung im Original).

Im Spiel ist es schließlich möglich, dass der Mensch die Freiheit erfahren kann, weil „unter allen Zuständen des Menschen gerade das Spiel und nur das Spiel es ist, was ihn vollständig macht und seine doppelte Natur auf einmal entfaltet" (ebd., S. 47). Schillers Betrachtungsweise ist insofern handlungsorientiert, als der ästhetische Zustand, den er beschreibt, erst eintreten kann, wenn er verbunden ist mit dem „Leben, Handeln und Arbeiten" (Clemens 2020, S. 212), „weil das Ästhetische nur in Verbindung mit der Realität sein Versprechen auch einlöst" (ebd.). Mit dieser Sichtweise verlagert sich die Ästhetik zum Teil in den Bereich der praktischen Vernunft; die enge Verbindung zur theoretischen Vernunft, wie sie noch bei Kant zu finden ist, wird aufgeweicht (vgl. Ehrenspeck 1998, S. 276).

Mit seinen Ansichten übt Schiller – ähnlich wie Kant – Kritik an den bestehenden Lebensverhältnissen, in denen der Mensch sich seiner Mündigkeit entzieht und von außen bestimmt wird. Inwiefern der bildende Charakter des Theaters gezielt das breitere Volk ansprechen und zu einer sittlicheren Einstellung beitragen kann, trägt Schiller (1784/2019) in einer öffentlichen Sitzung der kurfürstlichen deutschen Gesellschaft vor. Er preist die Möglichkeiten der Bühnendarstellung, die dort anfängt, „wo das Gebiet der weltlichen Gerichte sich endigt" (ebd., o. S.). In seiner Rede legt er die moralische Wirkung der Schaubühne dar, weil sie in der Lage sei, der Gesellschaft einen Spiegel vorzuhalten und sie „mit heilsamem Spott beschämt" (ebd.). Bei alledem geht Schiller davon aus, dass es die Kunst an sich ist, die bildet. Er schreibt dem Bühnenspektakel einen katharischen Charakter zu, wenn er das Theater selbst als „praktische[] Weisheit", als „Wegweiser durch das bürgerliche Leben" und als „unfehlbare[n] Schlüssel zu den geheimsten Zugängen der menschlichen Seele" (ebd.) bezeichnet. Die pädagogische Wirkung entsteht bereits dann, wenn den Zuschauenden das Schreckliche vor Augen geführt wird und es sie zur Reflexion auffordert (vgl. ebd.). „Richtigere Begriffe, geläuterte Grundsätze, reinere Gefühle fließen von hier [der Schaubühne; S. M.] durch alle Adern des Volks […]." (Ebd.) Es bedarf demzufolge keiner Vermittlung, denn die Ästhetik selbst hat erziehende und bildende Eigenschaften. Mit der Begriffsbezeichnung der ästhetischen Erziehung akzentuiert Schiller explizit den bildungstheoretischen Gehalt der Ästhetik und betont ihre reale Wirkmacht auf moralische Bildungsprozesse (vgl. Ehrenspeck 1998, S. 276). Mit dieser realen Wirkmacht liegt in Schillers Theorien auch ein Fokus auf der praktischen Er-

fahrung, er hebt die Bedeutung des Spiels hervor und markiert paradoxe Strukturen, die im Spiel vereint werden.[39] Für den Forschungskontext Flucht und Migration wird schließlich die pädagogische Wirkung der Kunst (an sich) bedeutend, weil sich daraus „Versprechungen des Ästhetischen" (Ehrenspeck 1998) ergeben, die sich gesellschaftskritisch hinterfragen lassen und die es empirisch noch zu überprüfen gilt.

Zusammenfassend kann für das historisch betrachtete Ästhetikverständnis in Europa resümiert werden, dass Ästhetik mit Erkenntnisvermögen in einen Bezug gesetzt werden kann (Baumgarten). Ästhetische Prozesse lassen sich in vorbegriffliche Erfahrungen und in die Verbegrifflichung derselben differenzieren; damit wird auch eine Reflexion möglich (Kant). Weiter lässt sich die Praxis Ästhetischer Bildung als ein erfahrungsbasierter Prozess verstehen, bei dem verschiedene, scheinbar paradoxe Kräfte zum Tragen kommen, mit denen eine Veränderung einhergehen kann (Schiller). Diese Aspekte, die auf Zusammenhänge zu (ordnungs-)bildenden Prozessen verweisen, werden für das methodische Vorgehen der empirischen Rekonstruktion relevant und sollen in die forschungsmethodologischen Betrachtungen in Kapitel 4.3 mit einfließen.

Der geschichtliche Rückblick auf das Ästhetikverständnis in Europa erlaubt es außerdem zu verstehen, warum bis heute noch Heilszuschreibungen mit Ästhetik assoziiert werden können und vor allem in Krisensituationen mit Kunst besondere Erwartungen verbunden sind. Im Kontext von Flucht und Migration gilt es, das an einem harmonischen Ganzen oder moralischer Vervollkommnung orientierte Verständnis von Ästhetischer Bildung – das bei Humboldt, Kant und Schiller zu finden ist – vor dem Hintergrund postmigrantischer Perspektiven kritisch zu reflektieren (siehe hierzu ausführlich Kapitel 3.4.4). Ebenso bleibt bei der „Auffindung der Wahrheit" (Baumgarten 1750/2007, § 7, S. 15) zu fragen, inwiefern ein universalistisches Verständnis von Wahrheit unter postmodernen Kriterien noch möglich sein kann. Dies wird insbesondere bei ästhetischen Projekten im Kontext von Flucht und Migration relevant und soll daher in Kapitel 3.4.4 eingehender beleuchtet werden. Vorab wird erläutert, was sich nicht nur unter Ästhetischer Bildung, sondern konkret unter ästhetisch-theatraler Bildung verstehen lässt und inwiefern Theaterspiel und szenische Spielimprovisationen sowie die damit verbundene Imagination für die Frage dieser Arbeit nach dem interaktiven Umgang mit Ordnungen in Kontaktzonen im theaterpädagogischen Setting mit ‚neu zugewanderten Kindern' relevant wird.

[39] Mit diesem Paradox von Formtrieb und Stofftrieb wird der für die Betrachtungen in dieser Untersuchung wesentliche Zustand einer Schwellenerfahrung beschrieben, auf den an späterer Stelle (Kapitel 3.4.3.1) noch zurückgekommen werden soll; denn gerade auch für die Rekonstruktion solcher (paradoxer) Prozesse gilt es, ein entsprechendes forschungsmethodisches Vorgehen zu finden (Kapitel 4).

3.4.2 Theater-Spiel und soziale Ordnungen

Die bisherigen Betrachtungen weisen darauf hin, dass auf der Grundlage von sinnlichen oder ästhetischen Erfahrungen eine Reflexion erfolgen kann, mit der Erkenntnisse – und somit auch Bildungsprozesse möglich werden. Dabei spielen Wirkkräfte oder „Triebe“ (Schiller, 1795/2016, S. 43) eine Rolle, die paradoxer Natur sein können. Zudem wurde herausgestellt, dass sich in dem hier dargelegten historischen Verständnis von Ästhetik eine Idee des Ganzheitlichen erkennen lässt. Damit wird ein Mündigwerden möglich (Kant 1790/2015), sodass der Mensch „ganz Mensch“ (Schiller 1795/2016, S. 48) werden kann – womit der Ästhetik auch eine heilende Funktion zugeschrieben wird (vgl. Ehrenspeck 1998) (die es noch zu hinterfragen gilt). Auf Grundlage dessen soll an dieser Stelle herausgefunden werden, inwiefern insbesondere Theaterspiel oder auch szenische Spielimprovisationen und die Vorstellungskraft, derer es dabei bedarf, für ästhetische Bildungsprozesse oder für die Veränderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung relevant werden können; oder kürzer formuliert: Wie lässt sich das Theatrale der ästhetisch-theatralen Bildung begreifen? Inwiefern steht es in einem Zusammenhang mit sozialen Ordnungen? Um dem nachzugehen, sollen die Begriffsdeutungen des Spiels und des Theaters beleuchtet werden.

3.4.2.1 (Theater-)Spiel

Bereits die Bezeichnung Theaterspiel weist darauf hin, dass es sich hierbei um eine ludische, also spielerische Tätigkeit im Kontext von Theater handelt. Um das näher zu verstehen, soll zunächst geklärt werden, wie sich der Begriff des Spiels im europäischen historischen Kontext bestimmen lässt, um (auch gesellschaftskritisch und machtsensibel) einen möglichen Zusammenhang zwischen szenischen Spielimprovisationen und sozialen Ordnungen ausmachen zu können. Neben dem bisher betrachteten anthropologischen Konzept von Spiel als eine höchste harmonische Form des menschlichen Daseins, die Schiller als „lebende Gestalt“ (1795/2016, S. 44) bezeichnet, sollen im Folgenden aus einer erziehungswissenschaftlichen Sicht – und aus einem europäischen Kontext heraus betrachtet – weitere ausgewählte Denkansätze zur Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Menschen herangezogen werden, die Spiel als Teil der menschlichen Entwicklung, als heilbringend oder auch als Gefahrenpotenzial begreifen.[40]

Zunächst sei Fröbel (1826) genannt, der Spiel aus einer pädagogischen Blickrichtung beleuchtet. Er gilt als der Begründer des Kindergartens und

[40] Die Theorien zum Spiel sind hier nicht erschöpfend ausgeführt. Es wurde aus pädagogischer und kulturanthropologischer Sicht eine Auswahl getroffen, mit der mögliche Hinweise zur Beantwortung der Fragestellung verbunden sein können. Eine breitere und tiefgreifende Analyse des Spielbegriffs wäre eine eigenständige Arbeit wert.

schafft dort einen geschützten Raum für das kindliche Spiel. In seinem Hauptwerk „Die Menscherziehung" (ebd.) stellt er Spiel als die höchste Stufe der Menschenentwicklung heraus (vgl. S. 69). Sein holistischer Spielbegriff ist insofern mit Schillers Anschauungen vergleichbar, als Fröbel Spiel als „das reinste geistigste Erzeugniß" (ebd.) eines Kindes bezeichnet, in dem die „Quellen alles Guten ruhen" (ebd.) und auch aus ihm hervorgehen (vgl. ebd.). Die Funktion des Spiels betrachtet er als eine „freithätige Darstellung des Inneren" (ebd.). Es entsteht „aus Nothwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst" (ebd.). Dass Spiel nicht aus der kindlichen Entwicklung wegzudenken ist, zeigen auch die Schriften Piagets (1969), der kindliches Spiel kognitionspsychologisch als Möglichkeit einer Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt betrachtet. Entlang des zeitlichen Verlaufs der kognitiven Entwicklung des Kindes unterscheidet Piaget verschiedene Phasen des Spiels. So gilt zunächst das Übungsspiel als eine Exploration der körperlichen Funktionen. Es geschieht „ohne ein besonderes Ziel nur aus Vergnügen am Funktionieren" (Piaget 1969, S. 146). Im Zuge des fortschreitenden kognitiven Reifeprozesses setzt beim Symbolspiel „das Symbol die Vorstellung eines abwesenden Objektes voraus" (ebd., S. 148). Für die „Spiele nach Regeln" (ebd., S. 149) werden dann Vereinbarungen notwendig, für die es „soziale[r] oder inter-individuelle[r] Beziehungen" (ebd.) bedarf. Diese Spielphasen spiegeln den Stand der jeweiligen kognitiven Entwicklung wider. Auch Piaget richtet, vergleichbar mit Fröbel, seine Blickrichtung auf die individuelle Entfaltung des Menschen. Dabei liegt sein Fokus nicht auf dem sozialen Miteinander beim Spiel; sein Interesse gilt dem Zusammenhang von Spiel und kognitiver Reife des einzelnen Menschen. „Das Spiel ist zunächst einfach funktionelle oder reproduktive Assimilation." (Ebd., S. 117)41 Damit geht Piaget davon aus, dass im Spiel in erster Linie Wiederholungen relevant werden und weniger die Aneignung von Neuem (vgl. Weißhaupt & Campana 2014, S. 46). Auch bei Krisenerfahrungen – die für den Forschungskontext dieser Arbeit (Flucht und Migration) relevant werden können – stellt Piaget heraus, dass dies im Sinne einer Anpassung zwischen dem Ich und den bisherigen Weltverhältnissen geschieht:

> „Diese Spielformen, die dazu dienen, eine unangenehme Situation zu überwinden, indem sie fiktiv wiedererlebt wird, zeigen mit einer einzigartigen Klarheit die Funktion des Symbolspiels, die darin besteht, die Wirklichkeit an das Ich zu assimilieren und dieses Ich von den Notwendigkeiten der Akkommodation zu befreien." (Piaget 1969, S. 174)

Die Stufen des Symbol- und Regelspiels lassen sich auch bei Mead (1934) wiedererkennen. Aus einer sozialpsychologischen Perspektive und mit einer

[41] Während Piaget (2015) unter Assimilation die Angleichung des Individuums an die Umwelt versteht, meint Akkommodation die Anpassung des Äußeren an das Innere, wobei der Mensch durch die Äquilibration nach einem inneren Gleichgewicht sucht (vgl. S. 28 ff.).

stärkeren Betonung der Relevanz des Gegenübers – und somit in Unterscheidung zu Piaget – geht für Mead die Entwicklung der eigenen Identität mit einem symbolischen Verständnis von Gemeinschaft einher. Er versteht Spiel als eine Möglichkeit zur Erlangung einer Ich-Identität und unterscheidet zwischen „play" (ebd., S. 150) – im Sinne eines Einzel- oder nachahmenden Spiels – und „game" (ebd., S. 151) – im Sinne eines Gruppen- oder Wettkampfspiels. Beim nachahmenden Spiel werden signifikante Gesten von Primärpersonen übernommen und ermöglichen eine Perspektivübernahme.42 Durch diese Perspektivübernahme entsteht nicht nur eine reine Nachahmung, vielmehr wird im Einzelspiel die eigene Reaktion auf die Reize, die von der nachgeahmten Geste ausgehen, organisiert; sagt das Kind etwas in einer Eigenschaft oder Rolle, die es spielt, und reagiert in einer anderen Rolle, die es ebenso spielt, ist seine Reaktion in der zweiten Eigenschaft ein Reiz für es selbst in der ersten Rolle (vgl. ebd.): „When a child does assume a role he has in himself the stimuli which call out that particular response or group of responses." (Ebd., S. 150) Im fortgeschritteneren „organized game" (ebd., S. 151), also dem Regelspiel als der nächsten Entwicklungsstufe, ist das Kind in der Lage, in einem sozialen Gefüge mehrere Aufgaben und Beziehungen gleichzeitig zu betrachten.

> „He [das Kind; S. M.] must know what everyone else is going to do in order to carry out his own play. He has to take all of these roles. […] In the game, then, there is a set of responses of such others so organized that the attitude of one calls out the appropriate attitudes of the other." (Ebd.)

Das Spiel, zunächst als „play" (ebd., S. 150) und dann als „game" (ebd., S. 151), ermöglicht dem Kind schließlich, in der symbolischen Interaktion seine eigene soziale Position in Bezug auf eine organisierte gesellschaftliche Gruppe einzunehmen, weil es mithilfe der Perspektivübernahme im Spiel ein symbolisches Verständnis für ein „generalized other" (ebd., S. 154) gewinnt.[43]

Ein entscheidender Aspekt lässt sich aus den Denkweisen nach Fröbel (1826), Piaget (1969) und – in gewissem Maße – auch Mead (1934) für die Fragestellung dieser Arbeit hier bereits festhalten: Sie alle heben hervor, in welcher Weise Spiel für die *kindliche* Entwicklung eine notwendige Bedingung ist.[44] Bereits Schiller (1795/2016) hat die pädagogische Bedeutung des

42 Ab wann von signifikanten Gesten gesprochen werden kann, erläutert Mead folgendermaßen: „Gestures become significant symbols when they implicitly arouse in an individual making them the same responses which they explicitly arouse, or are supposed to arouse, in other individuals, the individuals to whom they are addressed […]." (Mead 1934, S. 47)

43 Das Verständnis des Symbolischen bei Mead scheint für die Themenstellung der Arbeit in besonderem Maße relevant. Ebenso wie der Handlungsvollzug soll an späterer Stelle auch der symbolische Aspekt noch einmal hervorgehoben werden, der sich mit Mead als bedeutend für die Erschließung von Sinn fassen lässt und somit für die Fragestellung von Belang ist (Kapitel 4.3.4).

44 Hier ist anzumerken, dass Mead (1934) zwar von „infants and children" (S. 35) spricht, sich aber keine weiteren Altersbezeichnungen zur Identitätsentwicklung mithilfe von „play"

Spiels jedoch nicht nur auf die Kindheit beschränkt, sondern beschreibt vielmehr einen steten Prozess des Widerstreits von Trieben (Kapitel 3.4.1). In ein solches breiteres Verständnis von Spiel lassen sich auch die Überlegungen von Huizinga (2004) einordnen. Huizinga konstatiert, dass viele Erklärungen über das Spiel – und hier ließe sich eine kognitionspsychologische Sicht dazuzählen – davon ausgehen, „Spiel werde wegen etwas anderem betrieben, es diene irgendeiner biologischen Zweckmäßigkeit" (ebd., S. 9). Dabei werde übersehen, dass das Spiel bereits „vor der Kultur selbst da ist" (ebd., S. 10), ihr also vorausgehe. Bei der Suche nach einer begrifflichen Fassung beschreibt er die Schwierigkeit, eine Definition für das Spiel zu finden, die für alle Kulturen gültig sein kann, da es eine „Vielheit der Begriffsbezeichnungen" (ebd., S. 38) gibt, die die „Zusammenfassung aller Formen von Spiel in einem Begriffswort" (ebd.) erschwert. Vor diesem Hintergrund wagt Huizinga dennoch die These, dass Spiel freiwillig ist, in einem räumlich und zeitlich begrenzten Rahmen stattfindet, an Spielregeln gebunden ist, keinen äußerlichen Zweck hat, Momente der Spannung enthält und außerhalb des gewöhnlichen Alltags passiert (vgl. ebd., S. 37):

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein des »Anderseins« als das »gewöhnliche Leben«." (Ebd.)

Huizingas Verständnis von Spiel erlaubt Assoziationen zu dem humanistischen Ideal Humboldts (1851) und zu den Denkweisen Schillers (1795/2016), also den Wirkmächten eines Spieltriebs. Denn Huizinga (2004) konstatiert, dass Spiel Vollkommenheit in die unvollkommene Welt bringt, dass Spiel eine gewisse Neigung hat, schön zu sein, dass es erfüllt ist von Rhythmus und Harmonie und dass im Spiel eine Spannung entsteht, die nach einer Entspannung sucht (vgl. ebd., S. 19). Weiter bezeichnet Huizinga (2004) Spiel als unentbehrlich für die Gemeinschaft, weil im Spielprozess eine (symbolische) Deutung entsteht, die geistige und soziale Verbindungen schafft (vgl. S. 17). Hier findet sich nicht nur eine Parallele zu einem interaktiven Verständnis nach Mead (1934), damit wird auch eine für die Fragestellung relevante These offensichtlich, nämlich, dass im Verständnis Huizingas Spiel Ordnung schafft, oder vielmehr: „es ist Ordnung" (ebd., S. 19) und somit Grundlage der Kultur.

„Dies ist nicht so zu verstehen, daß Spiel in Kultur umschlägt oder sich in Kultur umsetzt, vielmehr daß der Kultur in ihren ursprünglichen Phasen etwas Spielmäßiges eigen

(ebd., S. 150) und „game" (ebd., S. 151) feststellen lassen. Es bleibt offen, ob die Identitätsentwicklung sich als ein habitueller Prozess nur über die Spanne der Kindheit oder – wie aus einer heutigen Sicht mit Mead auch anzunehmen wäre – als lebenslange Fähigkeit der Perspektivübernahme über die gesamte Lebenszeit ereignet.

ist, ja daß sie in den Formen und der Stimmung eines Spiels aufgeführt wird.“ (Ebd., S. 57)

Damit wird deutlich, dass Spiel nicht nur (wie mit Schiller) anthropologisch oder (wie mit Piaget) naturwissenschaftlich, sondern im Anschluss an Huizinga auch kulturtheoretisch verstanden werden kann (vgl. Weiß 2020, S. 80). Für die Blickrichtung dieser Arbeit sind zwei Aspekte richtungsweisend, die hier hervorgehoben werden sollen. Huizinga hebt in seinen Ausführungen sowohl ein bedeutungsgenerierendes und sinnstiftendes und somit auch ordnungsbildendes Moment des Spiels hervor als auch seinen Handlungs- und Aufführungscharakter, auf den im Hinblick auf die Theatralität noch einmal zurückgekommen werden soll.

Es lässt sich feststellen, dass insbesondere das Verständnis von Spiel bei Schiller, Fröbel und Huizinga von einem idealistischen Spielbegriff ausgeht. Dass jedoch mit dem Spiel auch Gefahren oder Krisenerfahrungen einhergehen können, findet erst mit den Betrachtungsweisen von Caillois (2017) Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs. Caillois (2017) schließt sich insofern Huizingas These an, als er vergleichbare Eigenschaften des Spieles nennt, nämlich dass Spiel eine freiwillige, räumlich und zeitlich abgetrennte, ungewisse, unproduktive, geregelte, fiktive Betätigung ist (vgl. S. 30 f.). Gleichzeitig stellt er jedoch fest, dass die von ihm benannten Merkmale nur formaler Natur sein können. Er hebt hervor, dass der Fakt, „dass die beiden letzteren – die Regel und die Fiktion – sich gegenseitig fast stets auszuschließen scheinen“ (ebd., S. 31), eine Einteilung erforderlich macht. Caillois schlägt daher die Unterscheidung in vier Spielarten vor: den Wettkampf (Agon), die Chance (Alea), die Verstellung (Mimicry) und den Rausch (Ilinx) (vgl. ebd., S. 33 f.). Mit dieser Kategorisierung markiert Caillois kritisch die Grenzen von Huizingas Ausführungen über das Spiel, welche

„Wetten und die Glücksspiele aus[schließen], das heißt die Spielhöllen, die Kasinos, Rennplätze und Lotterien, die, ob zum Guten oder zum Schlechten, bei verschiedenen Völkern einen bedeutenden Teil der Wirtschaft und des täglichen Lebens ausmachen“ (ebd., S. 25).

Zwar lässt sich fragen, ob Caillois‘ Kategorisierung nicht eher als analytische Einteilung dient, da die Spielformen in der praktischen Umsetzung nicht immer eindeutig voneinander zu trennen sind – so weist Stenger (2014) darauf hin, dass in Spielen auch gleichzeitig mehrere Klassifizierungen nach Caillois zu finden sind (vgl. S. 272 f.) –, dennoch geht hieraus ein für diese Arbeit entscheidender Aspekt hervor: Caillois belässt die verschiedenen Formen des Spiels in ihrer Pluralität und Widersprüchlichkeit (vgl. Weiß 2020, S. 81). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass mit einem Ästhetikverständnis nach Kant (1790/2015) und Schiller (1795/2016) auch Heilserwartungen verbunden sind (vgl. Ehrenspeck 1998), gehen Caillois‘ Denkansätze insofern über Hui-

zingas Auffassungen hinaus, als seine Einteilungen auch Risiken und Paradoxien in den Blick zu nehmen verstehen und sich somit von einem holistischen Spielbegriff abgrenzen.[45] Mit einem solchen Verständnis kann Spiel sowohl befähigen als auch einen destruktiven Charakter innehaben. Mit dem Spielbegriff verbinden sich demnach nicht nur Vorstellungen von Freiheit und Erfindungsgabe, sondern auch Begrenzungen (vgl. Caillois 2017, S. 9). Caillois zeigt auf, inwiefern auch zerstörerische Momente der Macht, der Entfremdung oder der Korruption im Spiel relevant werden. Werden die mit dem Spiel verbundenen Konventionen plötzlich nicht mehr angenommen, dann kann das, was Vergnügen war, zur fixen Idee, was Realitätsflucht war, zum Zwang, und was Zerstreuung war, zur Leidenschaft, Besessenheit und Quelle der Angst werden (vgl. Caillois 2017, S. 68 f.).

Caillois‘ Ausführungen stellen den heilbringenden Charakter des Spiels infrage und weisen stattdessen auf die ambivalente Wirkung des Spiels hin. Gleichzeitig fokussieren sie nicht die Differenzierung zwischen Alltags- und Spielwirklichkeiten, das heißt zwischen folgenreichen Alltagssituationen einerseits (in denen erwartet wird, dass die Ordnung der Handlungen sich an kulturellen Normen orientieren oder ansonsten Gefahr laufen, zukünftige Auswirkungen oder gar Verwerfungsprozesse mit sich zu bringen) und spielerischen Situationen andererseits (die aufgrund der Offenheit Spielräume der Ordnungsgestaltung zulassen, die folgenlos bleiben und im Alltag so nicht möglich wären) (vgl. Gebauer 2010, S. 1046). Einen Blick auf diese Spielräume und auf die vielfältigen Verschränkungen von Alltags- und Spielwirklichkeit ermöglicht ein Verständnis des Spiels auf Grundlage des Konzepts der Mimesis nach Gebauer und Wulf (1998). Die Autoren stellen die Relevanz der Körperlichkeit und der Aufführung in den Vordergrund, wenn sie davon ausgehen, dass „Spiele mimetische Welten [entwickeln; S. M.]“ (Gebauer & Wulf 1998, S. 187). Grundlage dafür sind mimetische Prozesse beim Spielen.

> „In mimetischen Prozessen tritt der Mensch aus sich heraus, gleicht sich der Welt an, hat er die Möglichkeit, die Außenwelt in seine Innenwelt hineinzuholen und seine Innenwelt auszudrücken. Mimetische Prozesse führen zu einer Annäherung an Objekte und an den Anderen und sind somit notwendige Bedingungen von Verstehen.“ (Wulf 2005, S. 23)

Dabei ist Mimesis nicht als eine reine Nachahmung der wahrgenommenen Welt zu betrachten, vielmehr kann darunter ein kreativer Prozess verstanden werden, „der Raum für Differenz, Partikularität und Kreativität“ (Wulf 2005, S. 26) erlaubt. Spiel lässt sich als ein sozialer mimetischer Akt begreifen, wenn

[45] In der iterativen Auseinandersetzung der empirischen Analyse mit dem Videomaterial hat sich gerade auch der Blick auf die ambivalenten oder gar brüchigen Momente als aufschlussreich für die Erstellung einer dem Forschungsgegenstand angemessenen Methode erwiesen (Kapitel 4).

es die drei Voraussetzungen erfüllt, die Gebauer und Wulf (1998) dafür nennen: Verstanden als eine Handlung gehen mit dem (theaterpädagogischen) Spiel Bewegungen einher, die auf andere Bewegungen Bezug nehmen (1), es kann als eine körperliche Aufführung begriffen werden, die über einen Darstellungsaspekt verfügt (2), und schließlich kennzeichnet das Spiel eine Handlung, die sowohl für sich verstanden werden kann als auch auf andere Akte oder Welten Bezug nimmt (3) (vgl. ebd., S. 11). Liegt der Fokus auf dem Vollzug in der Praxis, so wird deutlich, dass Spiele von Handelnden konstruiert werden, dass sie sich auf vorgängige Welten beziehen und dass diese Bezugnahmen in körperlichen Aufführungen sichtbar werden (vgl. ebd., S. 187). Mit einem solchen performativitätstheoretischen Blick auf Spiel wird es möglich, ein Kontinuum zu eröffnen: Spiel lässt sich verstehen als etwas, dass die Erfahrung einer „Ganzheit" ermöglichen kann (Schiller 1795/2016, Huizinga 2004), zugleich kann es aber auch als etwas begriffen werden, mit dem Krisen oder Gefahren einhergehen können (Caillois 2017). Alkemeyer (2017) führt in seinen Betrachtungen aus, welche verschiedenen Bezüge zur Gesellschaft sich mit dem Spiel verknüpfen lassen. So kann es als Gegenwelt der Gesellschaft, als ihr Abbild, aber auch als Möglichkeit zum vorübergehenden, kurzzeitigen Ausbruch aus einer Gesellschaft gesehen werden (vgl. ebd.). Daher scheint ein performativitätstheoretisches Verständnis von Spiel (Gebauer & Wulf 1998) insofern für das Thema dieser Arbeit geeignet, weil dieses erlaubt, Spiel in dem Kontinuum zwischen Abbild der Wirklichkeit, Bearbeitung der Wirklichkeit und Herstellung von Wirklichkeit zu begreifen, wobei sowohl harmonische als auch krisenhafte Prozesse in den Blick genommen werden können. Dieses Verständnis scheint auch für den Kontext von Flucht und Migration sinnvoll, weil es einen machtsensiblen Blick für eine postmigrantische Perspektive eröffnet (Kapitel 3.4.4).

3.4.2.2 Theater(-spiel)

Mit einem solchen performativitätstheoretischen Fokus wird deutlich, dass Spiel auch einen Aspekt von Theatralität erhält. Im Anschluss an ein Verständnis von Performativität nach Fischer-Lichte (2012) soll nun genauer gefragt werden, was das Theatrale am Theaterspiel und an szenischen Spielimprovisationen kennzeichnet und welcher Zusammenhang zu sozialen Ordnungen besteht.

Entscheidend für das Theaterspiel und für szenische Spielimprovisationen, wie sie Teil dieser Untersuchung sind, ist der Aufführungs- und Inszenierungscharakter. Das heißt, es handelt sich immer um einen körperlichen Vollzug, bei dem andere teilnehmen oder zuschauen. Mit Seel (2015) lässt sich unter Inszenierung Folgendes verstehen:

„Inszenierungen, so möchte ich vorläufig sagen, sind 1. absichtsvoll eingeleitete oder ausgeführte sinnliche Prozesse, die 2. vor einem Publikum dargeboten werden und zwar

3. so, dass sich eine auffällige spatiale und temporale Anordnung von Elementen ergibt, die auch ganz anders hätte ausfallen können.“ (S. 126)

Dabei ist die Inszenierung nur eine Voraussetzung für Theater; lebendig wird das Theater durch das aufgeführte Spiel (vgl. Liebau et al. 2009, S. 114). An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass Seel (2015) nicht zwischen Inszenierung und Aufführung unterscheidet; denn während Inszenierung geplant ist und dabei Spielraum für nicht Planbares erlaubt, bezieht die Aufführung die Wechselwirkung der Reaktionen von Handelnden und Zuschauenden aufgrund ihrer leiblichen Ko-Präsenz mit ein (vgl. Fischer-Lichte 2014, S. 326 ff.). Eine Aufführung ist ein nicht wiederholbares Ereignis, ein flüchtiges Phänomen (vgl. Fischer-Lichte 2012, S. 67, S. 70). Die körperlich in einem Raum Anwesenden können sowohl eine Funktion als Agierenden- als auch als Zuschauende innehaben (vgl. ebd., S. 118), die auch austauschbar ist, also gewechselt werden kann. Die Aufführung ist in diesem Sinne ein sozialer Prozess, in den auch die anwesenden Zuschauenden mit ihren Reaktionen in unterschiedlicher Weise involviert sind (vgl. Fischer-Lichte 2012, S. 57). Damit wird ein weiterer Aspekt relevant: die körperliche Präsenz in szenischen Darstellungen und Aufführungen. Insbesondere der Aspekt der Körperlichkeit ist es, der Theaterkunst von anderen Künsten unterscheidet. Beim Theaterspiel liegt ein Fokus auf dem Handlungsvollzug und den mimetischen Prozessen mit ihrem Potenzial der kreativen Aneignung und Anähnlichung anderer Welten (Gebauer & Wulf 1998). Mit dem Aufführungscharakter wird bisheriges verinnerlichtes Körperwissen in Form einer materiellen Bezugnahme als Teil der Spielhandlung dargestellt, was zu einer Auseinandersetzung mit dem Selbst und der Welt führen kann. Theaterspiele können aufgrund ihrer Körperlichkeit – mit all ihren befähigenden sowie destruktiven Möglichkeiten – auch leiblich erfahren werden. Es kann leiblich erfahren werden, dass Spiel fesselt, bannt oder bezaubert (vgl. Huizinga 2004, S. 19). Aber Spiel kann – im Falle einer „Entartung“ (Caillois 2017, S. 67) – ebenso rauschhaft sein oder, im Falle einer Spielsucht, gar (körperlich) abhängig machen. Da das theatrale Spiel jedoch nicht auf den Einzelnen reduziert bleibt, sondern subjektübergreifend ist (vgl. Gebauer & Wulf 1998, S. 205), ist auch seine körperliche Wirkung übertragbar. Die mit der körperlichen Aufführung und der Präsenz mehrerer Personen verbundene „Ansteckung“ (Fischer-Lichte 2014, S. 339), die aufgrund der Spannung, Ungewissheit und Unplanbarkeit mit dem dargestellten Spiel einhergeht, kann sowohl von den Handelnden selbst als auch von weiteren Beteiligten, also den Zuschauenden, leiblich wahrgenommen werden. „Als »Ansteckung« affiziert es [das theatralische Spiel; S. M.] nicht nur die Seele des Zuschauers, sondern wirkt unmittelbar auf seinen Körper, verändert dessen Zustand.“ (ebd.)

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass Spiel eine solche leibliche Wirkung umfasst, die sich auf andere übertragen lässt und die mehr als ein bloßes Abbild der Wirklichkeit mit sich bringt, dann wird deutlich, inwiefern

Spiel auch wirklichkeitskonstruierenden und somit auch ordnungsbildenden Charakter haben kann und inwieweit – um mit Reckwitz (2016) zu sprechen – soziale Ordnungen auch sinnliche Ordnungen sein können (vgl. S. 223).

Ermöglicht wird die ansteckende leibliche Erfahrung auch durch ein weiteres wesentliches Kriterium des Theaterspiels und szenischer Spielimprovisationen: den Als-ob-Charakter. Mit dem Als-ob der spielerischen Handlungen gehen bestimmte Verabredungen einher, die den theatralen Rahmen bestimmen. Damit sind erwünschte oder unerwünschte Verhaltensweisen gemeint, die einen Raum zum Ausprobieren erlauben und so das Als-ob ermöglichen (vgl. Liebau et al. 2009, S. 39 f., S. 55). Entsprechend der Merkmale des Spiels nach Huizinga (2004) und Caillois (2017) gilt auch für das Theaterspiel, dass die Spielregeln des Als-ob zwar grundsätzlich verändert oder ausgesetzt werden können, jedoch für die zeitliche Rahmung des Spiels erhalten bleiben, damit das theatrale Spiel auch als solches wahrnehmbar wird und eine theatrale Handlung überhaupt erst entstehen kann (vgl. Liebau et al. 2009, S. 55). Das Als-ob bietet demnach einen geregelten Rahmen, innerhalb dessen ein Heraustreten aus der Wirklichkeit, ein Abbild der Wirklichkeit oder auch ein Neugestalten möglich wird. Diese Neugestaltung ist allerdings nicht ohne Bezug zu einem Verweis auf bisherige Erfahrungen zu sozialen Ordnungen, da im Spiel im Sinne Meads (1934) Symbole verwendet werden, die auf bereits gesellschaftlich vermittelte Allgemeinbegriffe verweisen. Der Als-ob-Charakter einer theatralen Spielhandlung kann auch bewirken, dass in der Aufführung das Gewöhnliche in solchen Momenten auffällig wird, wenn ein Bezug zu den alltäglichen Erfahrungen hergestellt werden kann, es also zu einem Wiedererkennen bereits vertrauter sozialer Ordnungen kommt, aber das Gewöhnliche im Rahmen der Aufführung als auffällig erscheint (vgl. Fischer-Lichte 2014, S. 313 f.). In diesen Fällen führt der Als-ob-Charakter zu einer Reflexion oder gar einer Verwunderung, die über einen transformatorischen Gehalt verfügen kann.

> „Wenn Gewöhnliches auffällig wird, Gegensätze kollabieren und die Dinge sich in ihr Gegenteil verwandeln, dann erlebt der Zuschauer die Wirklichkeit als »verzaubert«. Und es ist diese Verzauberung, die ihn in einen Zustand der Liminalität versetzt und zu transformieren vermag." (Ebd., S. 314)

Der Als-ob-Charakter des theatralen Spiels kann in einer sozialen Situation ein „betwixt and between" (Turner 1967), einen Zwischenraum entstehen lassen, im dem die bisher gültigen Regeln, Strukturen und sozialen Ordnungen außer Kraft gesetzt sind. Dabei kann ein solcher Zwischenraum auch eine krisenhafte Erfahrung bedeuten, da „nicht auf allgemein anerkannte Verhaltensmuster" (Fischer-Lichte 2001, S. 354) oder Ordnungen zurückgegriffen werden kann.

> „Mit anderen Worten, in der Liminalität ›spielen‹ die Menschen mit den Elementen des Vertrauten und verfremden sie. Und aus den unvorhergesehenen Kombinationen vertrauter Elemente entsteht etwas Neues." (Turner 1989, S. 40)

Somit kann in einem anthropologischen Verständnis Theatralität auch als eine „schöpferische Bearbeitung der wahrgenommenen Welt" (Liebau et al. 2009, S. 133) verstanden werden, mit der sowohl der Bezug zu bisherigen sozialen Ordnungen als auch Transformationen eines Selbst- und Weltverhältnisses – also Bildungserfahrungen – möglich werden können.[46]

Ein weiterer Aspekt eines performativitätstheoretischen Verständnisses von Theaterspiel, der hier genannt werden soll, ist, dass Theaterspiel als eine soziale Situation begriffen werden kann (vgl. Liebau et al. 2009, S. 31). Mit dem Vollzugscharakter des Spiels wird durch gemeinsame Handlungen und mimetische Bezugnahmen auf bereits bestehenden Ordnungen und Bedeutungen verwiesen, die außerhalb des Spiels gültig sind. Die Spielenden verbinden sich also nicht nur miteinander, sondern verweisen auch auf eine spezifische Kulturalität und Historizität, weil theatrale Handlungen immer auch symbolische Handlungen sind. Somit stellt Theaterspiel eine soziale Situation dar, die sich auf spezifische Bedeutungen bezieht und Teil einer sozialen Welt ist (vgl. ebd., S. 57). Weil Theater eine spielerische künstliche Wirklichkeit, aber auch Teil der sozialen Welt ist, können theatrale Handlungen als gedoppelt verstanden werden (vgl. ebd., S. 55).

Aber auch umgekehrt lassen sich nicht nur szenische Spielsituationen als soziale Situationen verstehen, ebenso können mit einem theatralen Blick soziale mimetische Handlungen, wie zum Beispiel rituelle Praktiken (wie sie in dieser Untersuchung in einer Unterrichtssituation anlässlich des Geburtstages der Lehrkraft vorzufinden sind; siehe Kapitel 6.1.7, 6.1.8 und 6.1.9) als inszenierte Aufführungen begriffen werden, denn auch sie haben einen Vollzugscharakter (vgl. Wulf, Althans, Audehm, Bausch, Göhlich, Sting, Tervooren, Wagner-Willi & Zirfas 2001). In den Sozial- und Kulturwissenschaften kann sich – vor dem Hintergrund eines „performative turn" (Bachmann-Medick 2006, S. 104) – der Blick auf die Körperlichkeiten und Materialitäten, auf das Ereignishafte von Handlungen richten. Mit einer solcher Lesart von Handlungen geht eine Entgrenzung einher, durch die die Unterscheidung zwischen Kunst und Nicht-Kunst aufgehoben ist (vgl. Fischer-Lichte 2014, S. 317).[47]

Es kann resümiert werden, dass nach Fröbel (1826) Spiel bedeutend ist für die Menschwerdung. Von Relevanz ist dabei der interaktive Charakter des Spiels, den Mead (1934) hervorhebt, weil es die Bezugnahme zwischen den Menschen fokussiert und deren symbolische Bedeutungserschließung markiert. Huizinga (2004) vertritt die These, dass Spiel mehr als nur Anzeichen einer kognitiven Entwicklung ist und es keinem Zweck dient. Anders als Piaget

[46] An dieser Stelle stellt sich die empirisch noch zu überprüfende Frage, wie weitreichend solche Veränderungen sein können bzw. inwiefern diese Transformationen auch tieferliegende Machtstrukturen betreffen.

[47] Vor dem Hintergrund eines solchen Verständnisses wird ersichtlich, inwieweit die in der empirischen Analyse dieser Arbeit erhobenen Daten vergleichbar sind, also inwiefern auch Handlungen im Unterricht, die auf die Symbolkraft von Ritualen verweisen (Kapitel 6.1.7 bis 6.1.9), als Inszenierung und Aufführung betrachtet werden können.

(1969) versteht er Spiel nicht als Seismograf der kognitiven Entwicklung des menschlichen Gehirns. Vielmehr ist nach Huizinga (2004) Spiel selbst die Grundlage, auf der Bedeutungen entstehen und relationale Bezugnahmen, aus denen sich kulturelle Ordnungen bilden können. Er versteht Spiel als praktische Betätigung – damit wird der Handlungscharakter relevant. Caillois (2017) weist allerdings darauf hin, dass mit dem Spiel nicht nur ein humanistisches Ideal, sondern auch destruktive Aspekte verbunden sein können (vgl. Weiß 2020, S. 81). Aus einer performativitätstheoretischen Sicht ist Spiel zugleich als Verschränkung von Alltags- und Spielwirklichkeit zu betrachten, auf Grundlage derer die Bezugnahme zu bestehenden Ordnungen und die Bedeutungserschließung im mimetischen Handeln entstehen (Gebauer & Wulf 1998). Ein solches performativitätstheoretisches Verständnis lenkt den Fokus auf den theatralen Vollzugscharakter, womit Theaterspiel eine körperliche Dimension zugewiesen wird, die leiblich spürbar und ansteckend sein kann (Fischer-Lichte 2014). In einer Als-ob-Situation des Theaters lässt sich durch die Verschränkung von Spiel- und Alltagswelt eine Liminalität erfahren, die auch neue Verhaltensmuster und Ordnungen erlaubt (Turner 1989). Mit einem solchen performativitätstheoretischen Verständnis von Theaterspiel kristallisiert sich heraus, dass im Spiel stabilisierende Ordnungen wirksam werden, aber ebenso Momente des Außerordentlichen zum Tragen kommen können.

Um dem wirklichkeitskonstruierenden und ordnungsbildenden Charakter von Theater und Spiel und insbesondere der damit verbundenen Ambivalenz weiter nachzugehen, werden im nächsten Abschnitt die Begriffe der ästhetischen Erfahrung und der Imagination näher beleuchtet.

3.4.3 Sinnliche Wahrnehmung, Imagination und ästhetische Erfahrung

Die Begriffe der ästhetischen Erfahrung und der Imagination näher zu betrachten, kann dazu beitragen, das (ordnungs-)bildende Moment szenischer Spielimprovisationen zu verstehen, für die die Vorstellungskraft einen wesentlichen Bestandteil darstellt.

3.4.3.1 Die Ambivalenz der ästhetischen Erfahrung

Um die Relevanz von ästhetischen Erfahrungen für die Fragestellung zu erkunden, wird beleuchtet, inwiefern durch Wahrnehmung, mithilfe ihrer Gerichtetheit sowie durch die Reflexion darüber Erfahrungen von Diskrepanz und möglicherweise auch (Ordnungs-)Bildungsprozesse hervorgerufen werden können. Diese Betrachtungen, die auf Überlegungen von Seel (2019) und

Brandstätter (2008)[48] sowie Fischer-Lichte (2001) gründen, schließen an die Denkweisen von Baumgarten (1750/2007) und Kant (1790/2015) und, versteht man ästhetische Erfahrung als Spieltrieb, auch an Schiller (1795/2016) an. Ohne jedoch notwendigerweise ein idealistisches Konzept der Ganzheit mitzudenken, erlauben sie gedanklichen Spielraum von Heil bis Krise. Die folgenden Erläuterungen sollen dazu beitragen, die Ambivalenz der ästhetischen Erfahrung zu verdeutlichen.

Aus einer phänomenologischen Sicht kann davon ausgegangen werden, dass die Grundlage von Wahrnehmung zunächst einmal die Fähigkeit zum Empfinden ist. Brandstätter (2008) weist darauf hin, dass Empfinden nicht gleichzusetzen ist mit Wahrnehmung; denn während Empfinden einen Zustand beschreibt, ist Wahrnehmung auf etwas gerichtet (vgl. S. 99). Dabei kann sich Wahrnehmung auf äußere und innere Wirklichkeiten beziehen, auf tatsächliche, auch von anderen wahrnehmbare Begebenheiten, aber ebenso auf imaginäre oder fiktive Wahrnehmungsbilder (vgl. ebd.). Eine besondere Art der Wahrnehmung stellt für Seel (2019) die „ästhetische Wahrnehmung" (S. 50) dar. Davon lässt sich dann sprechen, wenn aus einer ungerichteten Empfindung eine intentionale Wahrnehmung auf etwas Spezifisches entsteht (vgl. Brandstätter 2008, S. 99). Voraussetzung für eine ästhetische Wahrnehmung ist nach Seel (2019) die Fähigkeit, etwas begrifflich Bestimmtes wahrzunehmen, denn „nur wer etwas Bestimmtes vernehmen kann, kann von der Fixierung auf dieses auch absehen" (S. 51 f.). Im Anschluss an Seel (2019) und Brandstätter (2008) lässt sich eine Wahrnehmung, die bewusst und auf etwas gerichtet ist, unter folgenden Bedingungen als eine ästhetische Wahrnehmung bezeichnen: Ästhetische Wahrnehmung ist geprägt von einer grundsätzlichen Offenheit, weil sie Simultaneität und Momentaneität erlaubt (vgl. Seel 2019, S. 58; vgl. Brandstätter 2008, S. 100). Denn in „der ästhetischen Begegnung sind wir nicht auf Festlegung festgelegt" (Seel 2019, S. 58). Simultanität bedeutet dabei, dass die Wahrnehmung nicht auf ein einzelnes Merkmal fixiert ist, sondern auf eine Gleichzeitigkeit und ein Nebeneinander von Merkmalen. Und Momentaneität meint, dass die Wahrnehmung nur in diesem Augenblick stattfindet, sie bezieht sich nicht auf die Vergangenheit oder Zukunft, sondern lässt ein „Verweilen im Augenblick" (Brandstätter 2008, S. 100) entstehen. Mit dem „Verweilen" kann ästhetische Wahrnehmung auch von besonderen Zeiterfahrungen gekennzeichnet sein (ebd.). Überdies lässt sie sich als offen bezeichnen, weil sie nicht auf einen einzelnen Sinn beschränkt ist (vgl. Seel 2019, S. 58), vielmehr können auch „andere Sinne bei der Arbeit eines Sinnes mitbeteiligt sein […], auch wenn sie selbst nicht aktiv beteiligt sind" (ebd.). Seel (ebd.) merkt dabei an, dass das, was sich in vielen alltäglichen Situationen unmerklich vollzieht, in Momenten der ästhetischen Wahrnehmung besonders

[48] Brandstätter (2008), die sich auf eine frühere Printausgabe von Seel (2019) beruft, schließt mit ihren Thesen an seine Aussagen an und erweitert diese.

auffällig wird: „wir spüren uns hören und sehen uns fühlen" (S. 59). Ästhetische Wahrnehmung ist zwar „aspekthaft" (ebd., S. 54) – damit ist gemeint, dass mehrere Aspekte zusammenspielen und sichtbar werden können – aber sie ist nicht „aspektverhaftet" (ebd.), sprich hinsichtlich eines konkreten Aspektes erkenntnisgeleitet. Dabei entzieht sich die Merkmalsvielfalt einer ästhetischen Wahrnehmung der Sprache, sie kann aufgrund ihrer Offenheit nicht in Begriffe gefasst und verallgemeinert werden (vgl. ebd.).

Wenn ästhetische Wahrnehmung nicht zu vollständig in Begriffe zu fassenden Erkenntnissen führen kann, kann sie – im Anschluss an Kants Überlegungen (1790/2015; Kapitel 3.4.1) – auch nicht primär Erkenntnis zum Ziel haben (vgl. Brandstätter 2008, S. 106). Dennoch kann sie – ebenfalls im Anschluss an Kant – über das Bewusstwerden an Erkenntnisprozessen beteiligt sein. Mit anderen Worten, bei dem Versuch, Begriffe zu systematisieren und Gesetzmäßigkeiten zu erfassen, kehrt die sogenannte „ästhetische Erkenntnis" (ebd., S. 103) immer wieder zum Besonderen und Einmaligen zurück (dem ästhetischen Wahrnehmen). In der Unterscheidung zum verallgemeinernden, begriffsgebundenen Erkennen, das versucht zu kategorisieren, meint ein ästhetisches Erkennen – ganz im Sinne Baumgartens (1750/2007), der es wohl als „verworrene Erkenntnis" (S. 57, § 74) (Kapitel 3.4.1) bezeichnen würde – ein Erkennen, das sich immer auf das Besondere fixiert (vgl. Brandstätter 2008, S. 103).

Dabei sind Auslöser für bewusste Wahrnehmungen „Diskrepanzerlebnisse" (ebd., S. 99) zwischen Reizen, mit denen Menschen in bestimmten Situationen konfrontiert sind, und Erwartungen, welche sie aufgrund vorhergehender Wahrnehmungen aufgebaut haben (vgl. ebd.). Bewusste Wahrnehmung bedeutet dann, dass die „Aufmerksamkeit […] durch Reizkonfigurationen erregt [wird; S. M.], die sich etwa durch Ambiguität oder durch Komplexität auszeichnen" (ebd.). Die Erfahrung solcher „Diskrepanzerlebnisse" (ebd.) lässt sich dann als ästhetische Erfahrung bezeichnen. Ästhetische Erfahrungen basieren somit auf einer Form der intentionalen, also zielgerichteten und bewussten Wahrnehmung und wollen zudem die Aufmerksamkeit aufgrund von Neuheit erregen (vgl. ebd.). Die Gedankenverbindung der ästhetischen Erfahrung zum Spieltrieb und den Wechselwirkungen zwischen Stoff- und Formtrieb nach Schiller (1795/2016) wird besonders deutlich, wenn Brandstätter (2008) konstatiert, dass sie ästhetische Erfahrungen als ein bewusst gesuchtes Wechselspiel zwischen sympathisch mitvollziehendem Ausdrucksverstehen und distanziertem Registrieren versteht (vgl. S. 115). Aus Sicht der Ritualtheorie nach Turner (2005) lassen sich ästhetische Erfahrungen auch als liminale Phasen begreifen, in denen bisherige soziale Strukturen aufgelöst zu sein scheinen (vgl. Fischer-Lichte 2014, S. 340). Die Begrifflichkeiten „ästhetische Erfahrung" bei Brandstätter (2008), „Liminalität" bei Turner (2005) oder „Spieltrieb" bei Schiller (1795/2016) richten den Fokus aus verschiedenen Perspektiven auf ein vergleichbares Phänomen. Ihnen ist gemein, dass mit ihnen – im

Zusammenhang mit sozialen Ordnungen – die Möglichkeit zur Transformation und somit zu einem (Ordnungs-)Bildungsprozess verknüpft ist.[49]

Festzuhalten ist, auch im Anschluss an die Ausführungen zum Verständnis des Ästhetischen nach Kant (Kapitel 3.4.1), dass Erkenntnisse, die aufgrund von ästhetischer Wahrnehmung gewonnen werden, zunächst keine reinen begrifflichen Erkenntnisse sein können, denn sie bleiben an das spezifische Erscheinen gebunden (vgl. Brandstätter 2008, S. 104). Die in diesem Sinne im Zusammenhang mit der ästhetischen Wahrnehmung verknüpfte Erkenntnis verweist somit zunächst auf das Besondere und auf das grundsätzlich Offene (vgl. ebd.). Auf Grundlage dessen kann durch ästhetische Wahrnehmung divergentes Denken entstehen. Während divergentes Denken immer an mehreren Lösungsmöglichkeiten zugleich interessiert ist, versucht analoges Denken schlussfolgernd Beziehungen und strukturelle Ähnlichkeiten zu entdecken. Divergentes Denken und analoges Denken greifen ineinander, da beide Denkweisen eine Breite von Möglichkeiten zulassen, ohne sich dem kausalen Denken völlig zu verschließen (vgl. Brandstätter 2008, S. 104). Insofern lässt sich divergentes Denken auch in analoges Denken und metaphorisches Denken einfügen (vgl. ebd.) und ästhetische Erfahrungen werden möglich. Diese Differenzierung zwischen divergentem und analogem Denken erlaubt Assoziationen zum schillerschen Stoff- und Formtrieb und dem vereinenden Spieltrieb (vgl. Schiller 1795/2016, S. 45).

Es kann also geschlussfolgert werden, dass die „Wahrnehmung die Basis und überhaupt erst die Bedingung der Möglichkeit für ästhetische Erfahrung" (Fischer-Lichte 2001, S. 352) darstellt. Vor dem Hintergrund eines „Diskrepanzerlebnisse[s]" (Brandstätter 2008, S. 99) lassen sich liminale oder ästhetische Erfahrungen auch als Differenzerfahrungen oder Erfahrungen von Fremdheit verstehen. Für die Beschreibung des Forschungsgegenstandes – ein ästhetisch-theatrales Bildungsprojekt – bedeutet das (im Anschluss an Seel 2019), dass ästhetische Erfahrungen ambivalent sind, weil sie auf ästhetischen Wahrnehmungen beruhen, die offen sind, die aspekthaft, aber nicht aspektverhaftet sind, die sich auf eine Merkmalsvielfalt beziehen, die synästhetisch sind, also mehrere Sinne zugleich betreffen, und bei denen die Zeitwahrnehmung ausgesetzt ist (vgl. Seel 2019, S. 54 ff.). Ästhetische Erfahrungen mit ihrer Ambivalenz werden in solchen Situationen relevant, in denen Gegensätze hinsichtlich Realität und Schein und hinsichtlich der Möglichkeit, sich zu involvieren und sich gleichzeitig herauszuhalten, aufgehoben sein können (vgl. Zirfas 2018, S. 137; vgl. Morrin 2022a, S. 316), denn ästhetische Erfahrung heißt, sich herausreißen aus dem Raum, der Zeit und der Kausalität (vgl. Zirfas 2004, S. 83; vgl. Morrin 2022a, S. 316). Ästhetische Erfahrungen sind damit mit einem divergenten Denken verbunden – ein Denken, das an mehreren Antworten interessiert und insofern ambivalent ist. Versteht man ästhetische Erfahrungen

[49] Inwiefern diese Transformation auch begleitende Machtstrukturen aufzubrechen vermag, bleibt zunächst offen; es gilt die empirische Untersuchung abzuwarten.

auch als Fremdheitserfahrungen, kann ihre Betrachtung für das Forschungsfeld für Kontaktzonen relevant werden, da in einem pädagogischen Setting, in dem Menschen aus unterschiedlichen Lebenswelten zusammenkommen, möglicherweise auch Erfahrungen des bisher nicht Vertrauten oder des paradoxen Fremden gemacht werden können.

3.4.3.2 Die Ambivalenz des Imaginierens

> „In mimetischen Prozessen wird das Fremde in die Logik und Dynamik der eigenen imaginären Welt eingefügt. Dadurch wird das Fremde in eine Repräsentation transformiert. Als Repräsentation wird es noch nicht zum Eigenen; es wird zu einer Figuration, in der sich Fremdes und Eigenes mischen. Dem Entstehen einer solchen Figuration des »Dazwischen« kommt in der Begegnung mit dem Anderen außerordentliche Bedeutung zu. Eine mimetisch geschaffene Repräsentation bietet die Möglichkeit, das Fremde nicht festzusetzen und einzugemeinden, sondern es in seiner Ambivalenz als Fremdes und zugleich Bekanntes zu erhalten. Die mimetische Bewegung gleicht einem Tanz zwischen dem Fremden und dem Eigenen. Weder verweilt sie beim Eigenen noch beim Anderen; sie bewegt sich hin und her zwischen beiden.“ (Wulf 2014b, S. 83)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass bei dem Umgang mit Erfahrungen von bisher nicht Bekanntem Repräsentationen, also innere Bilder, relevant werden, weil sie in einem mehrdeutigen Zwischenraum eine Bearbeitung ermöglichen, in dem das Fremde und das Eigene zugleich einen Platz finden können. Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden die Imagination und ihre Ermöglichung eines ambivalenten Zwischenraumes betrachtet werden.

Auf Grundlage der Ausführungen zur ästhetischen Erfahrung wird deutlich, dass bei solchen bewussten und gerichteten Wahrnehmungsprozessen Erlebnisse der Diskrepanz ausgelöst werden können. Dabei sind auch Imaginationen von Belang, denn in Prozessen, so Wulf (2014c), in denen vergangene Wahrnehmungen des Menschen auch gegenwärtige oder zukünftige Wahrnehmungen beeinflussen, werden Präfigurationen und innere Bilder relevant (vgl. S. 104). Diesem Gedanken folgend kann davon ausgegangen werden, dass beim Theaterspielen und dem Herstellen eines Als-ob – das auch Bezüge zu bisherigem Wissen nimmt und einen Spielraum für ästhetische Erfahrungen möglich werden lässt – die Fähigkeit der Imagination eine Rolle spielt. Klepacki (2016) macht auf historische Zusammenhänge zwischen den Begriffen Bild und Bildung aufmerksam (vgl. S. 88), was als eine erste Referenz gelesen werden kann, dass innere Bilder (Imaginationen) im Sinne der Schaffung eines (neuen) Abbildes auch mit Bildungsprozessen verbunden sein können. Um das (ordnungs-)bildende Potenzial von Imagination oder der Einbildungskraft zu untersuchen, soll zunächst genauer gefragt werden, was sich darunter verstehen lässt. Kant (1781/1787/2015) weist auf die doppelte Funktion der Einbildungskraft hin (vgl. S. 168 f.). Sie kann zum einen als spontan und produktiv

begriffen werden. Damit ist gemeint, dass sie die Sinnlichkeit a priori bestimmen kann. Mit Seel (2019) gesprochen heißt das, die Imagination steht in Bezug zu einer ästhetischen Wahrnehmung, also zu einer bewussten, gerichteten Wahrnehmung *von etwas Konkretem in seiner Merkmalsvielfalt*. Zum anderen ist die Einbildungskraft assoziativ und reproduktiv, das heißt, sie wird von der Sinnlichkeit bestimmt (vgl. S. 466). Darunter lässt sich mit Seel (ebd.) der Bezug der Imagination zur verallgemeinernden begrifflichen Wahrnehmung verstehen, mit der *etwas Konkretem ein verallgemeinernder Begriff* zugeordnet werden kann. Kant (1798/1995) formuliert hierzu Folgendes:

> „Die Einbildungskraft (facultas imaginandi), als ein Vermögen der Anschauungen auch ohne Gegenwart des Gegenstandes, ist entweder p r o d u k t i v, d.i. ein Vermögen der ursprünglichen Darstellung des letzteren (exhibitio originaria), welche also vor der Erfahrung vorhergeht; oder r e p r o d u k t i v, der abgeleiteten (exhibitio derivativa), welche eine vorher gehabte empirische Anschauung ins Gemüt zurückbringt.“ (S. 466, § 25; Hervorhebungen im Original)

In beiderlei Hinsichten, produktiv und reproduktiv, ermöglicht die Fähigkeit zur Imagination eine Komplexitätsreduktion, denn Menschen erzeugen Bilder, mithilfe derer sie sich über sich selbst verständigen und einander verstehen können (vgl. Wulf 2018, S. 129) und so die Welt zu deuten vermögen (vgl. ebd., S. 135). „Wäre uns alles, uns eingeschlossen, unmittelbar verständlich, so hätten wir keine Bilder nötig.“ (Liebau et al. 2009, S. 145) Neben der Komplexitätsreduktion haben innere Bilder und Narrationen auch die Funktion, Orientierung und Sinn zu schaffen, sie sind damit auch für sinnstiftende soziale Ordnungen von Bedeutung. Werden sie mit anderen Menschen geteilt, verstehen sie es, Gefühle der Zugehörigkeit und der Gemeinsamkeit zu kreieren (vgl. Wulf 2018, S. 131). Daraus ist im Umkehrschluss zu folgern, dass die Abwesenheit einer gemeinsamen Imagination auch Ausgrenzung mit sich bringen kann. Im Sinne ihrer schöpferischen Kraft wird es möglich, mithilfe der Imagination Neues entstehen zu lassen. „Nicht weniger wichtig ist die Fähigkeit der Imagination, vorhandene Ordnungen umzustrukturieren und Neues zu erzeugen. Imagination erlaubt es, Dinge zu erfinden und Kreativität zu entfalten.“ (Wulf 2014a, S. 43)

Um das vernetzte Denken mit Bildern, Praktiken und Diskursen zu begreifen, soll zunächst die Imagination aus der Perspektive der Philosophischen Anthropologie des deutschsprachigen 20. Jahrhunderts betrachtet werden, um sie dann auch kritisch beleuchten zu können. Dabei erhält die Einbildungskraft für den Menschen als „Mängelwesen“ (Gehlen 1940) aufgrund der menschlichen „exzentrischen Positionalität“ (Plessner 1965) Bedeutung für die Ausgestaltung der „Weltoffenheit“ (Scheler 1947). Plessner (1965) beschreibt mit dem Begriff der „exzentrischen Positionalität“ (ebd.) die Fähigkeit, „Distanz zum eigenen Leib“ (ebd., S. 289) zu schaffen. Dabei geht er davon aus, dass

der Körper im Modus der Dopplung erfahrbar ist, „als physikalisches Handlungsorgan einerseits und als kulturelle Form andererseits" (Liebau et al. 2009, S. 34). Die körperliche Materialität mit ihrer Masse, ihrer Form, ihrem Gewicht, also mit ihrer „Quantität bzw. Meßbarkeit" (Plessner 1965, S. 43) beschreibt er als „Sphäre der Ausdehnung" (ebd.), wohingegen die Art und Weise, wie der Körper erscheint, die „Sphäre der Innerlichkeit" (ebd.) bezeichnet. Diese Dopplung von physikalischem Körper und phänomenologischem Leib nach Plessner ermöglicht dem Menschen insbesondere die Erfahrungen der Ambivalenz eines Als-ob in szenischen Spielsituationen. Ambivalent ist dies auch, weil mit der Distanz zum eigenen Selbst keine abschließende Deutung möglich wird. Liebau und andere (2009) stellen fest, dass theatrale Bildungen nie endgültig sein können, weil der Mensch sich seiner eigenen Deutung stetig entzieht und „es keine abschließende Form gibt, in der der Mensch sein ihm Fremdes aufgehoben hätte" (S. 133). Die Ambivalenz der Imagination lässt sich auch damit begründen, dass „Imaginationen […] von Möglichkeiten [handeln; S. M.], nicht von Notwendigkeit, und so ist das Imaginieren ein Akt der Unbestimmtheit und Unschärfe und als solcher schwer zu beschreiben" (Hüppauf & Wulf 2006, S. 29).

Mit Scheler (1947), einem weiteren Vertreter der Philosophischen Anthropologie des deutschsprachigen 20. Jahrhunderts, wird deutlich, dass die menschliche Fähigkeit zur Imagination als eine „conditio humana" (Wulf 2018, S. 133) es ermöglicht, die „Weltoffenheit" (Scheler 1947, S. 37) auszugestalten. Scheler versteht unter dem Begriff Weltoffenheit, dass der Mensch aufgrund seines Geistes in der Lage ist, eine kulturelle Welt selbst zu erzeugen (vgl. Morrin 2022a, S. 315). Das Wort Geist umfasst für ihn dabei unter anderem das „Ideen-denken" (Scheler 1947, S. 35) ebenso wie eine spezifische Art der „Anschauung" (ebd.). Die Fähigkeit zur Anschauung, also zu einer sinnlich-rezeptiven Erkenntnis, die Scheler dem Geist zuordnet, ist (auch im Anschluss an die Überlegungen zur Wahrnehmung von Seel (2019)) eine Bedingung, um ästhetische Erfahrungen machen zu können (vgl. Morrin 2022a, S. 315 f.). Imaginationen, die aufgrund ihrer produktiven und reproduktiven Kraft ästhetische Prozesse hervorrufen können, befähigen den Menschen dazu, diese Weltoffenheit auszugestalten (vgl. ebd.).

Mit diesen Gedanken aus Sicht der deutschsprachigen Philosophischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts wird deutlich, welche Rolle Imaginationen aufgrund ihrer Ambivalenz bei der Ausgestaltung der prinzipiellen Offenheit spielen, wobei die Bedingungen dieser Ausgestaltung noch zu überprüfen wären. Denn an den Theorien dieser philosophisch-anthropologischen Richtung lässt sich auch Kritik üben. Es kann gefragt werden, ob bei der Bestimmung des Menschen nicht übersehen wird, dass Menschen jeweils von Historizität und Kulturalität geprägt sind, die eine allgemeingültige Abstraktion erschweren (vgl. Wulf 2009, S. 17). Lässt sich der Mensch aus einer postmodernen

Sicht noch als ein eigenständiger Mensch denken oder ist er vielmehr ein Individuum, das vernetzt ist mit Bildern, mit Praktiken und mit Diskursen und insofern relational dazu zu betrachten ist? Lässt sich die Fähigkeit zur Einbildung vielleicht gar nicht nur aufgrund der Weltoffenheit erklären und kann Imagination auch eine Weltbegrenzung bedeuten, weil es Vorstellungen gibt, die gar nicht vorstellbar werden können, weil sie intelligibel sind? Inwiefern ist bei einem poststrukturalistischen Verständnis der Vermischung von Kultur und Natur (Latour 1995) noch von hierarchisierenden „Stufen des Organischen" (Plessner 1965) zu sprechen? Verfolgt man diese kritischen Gedanken weiter, so ist dies eine Aufforderung, differenzbewusst für relationale Wertungen und Normen zu werden, die sich hinter der jeweiligen Deutung – wie etwa der Ausgestaltung der Offenheit durch Imaginationen – verbergen. Denn was sich als Kritik an ein verallgemeinerndes Menschenbild – den Menschen in Abwesenheit seiner Kulturalität und Historizität zu denken – richtet, lässt sich auch auf detailliertere Deutungen beziehen. Hierzu soll ein konkretes Beispiel dienen: Geht man von einer Ausgestaltung der Welt durch Imaginationen aus, kann diese den Umgang mit dem Unbekannten und dem paradoxen Fremden (Waldenfels 2020) betreffen. Nimmt man weiter an, dass die Einbildungskraft es ermöglicht, erfahrene Zwiespälte und Zwischenräume, die sich aufgrund eines „betwixt and between" (Turner 1967) ergeben, auszugestalten und Deutungen zu schaffen, dann lassen sich diese Deutungen relational zu ihren Entstehungskontexten, ihren politischen Bezügen, den hierarchischen Strukturen, im Rahmen derer sie stattfinden, machtsensibel hinterfragen. Eine machtsensible Betrachtung der Entstehungskontexte von Imaginationen wird insbesondere in Kontaktzonen für „Diskrepanzerlebnisse" (Brandstätter 2008, S. 103) relevant, die die Einbildungskraft anregen können. Die Fähigkeit der Imagination, ermöglicht es, mit dem Paradox der Fremdheit (Waldenfels 2020) und der Erfahrung einer Diskrepanz umzugehen. Dabei muss beachtet werden, dass sich auch in den inneren Bildern bereits gesellschaftliche Machtstrukturen abbilden lassen können (vgl. Wulf 2018, S. 129). Schließlich vermögen es Imaginationen auch, die ihnen inhärenten Machtstrukturen der Vergangenheit, der Gegenwart und ebenso der Zukunft zu verweben, und tragen somit dazu bei, sozialen Sinn zu stiften und eine Kohärenz herzustellen; sie erzeugen soziale, kulturelle, symbolische und imaginäre Welten und sind an der Erzeugung von Praktiken des Körpers beteiligt (vgl. Wulf 2018, S. 133).

Insbesondere der letzte Aspekt wird auch entscheidend für die methodische Herangehensweise in der Arbeit (in Kapitel 4). Mit dem Verweis auf die Ebene der Logik der Praktiken, in die auch Machtstrukturen ihren Eingang finden, lässt sich Imagination mit ihrer Ambivalenz auch praxeologisch betrachten, denn sie kann ihren Ausdruck vermittelt über Praktiken finden. Huizinga (2004) spricht von einer „Verbildlichung" (S. 26), denn es können auch im praktischen, performativen Spiel in Kontaktzonen Bezüge zu inneren Bildern hergestellt werden:

„Die Imagination spielt sich nicht hinter der Stirn ab, sondern sie wird vor- und aufgeführt. Sie ist überall dort relevant, wo Menschen aufeinander treffen, und wo es gilt, Handlungen, Räume und Zeiten zu strukturieren und aufeinander zu beziehen." (Schwarte 2006, S. 93)

Mit einem praxeologischen Blick lassen sich somit auch ambivalente „liminale Differenzsituationen" (Klepacki & Zirfas 2013, S. 46) machtsensibel und gesellschaftskritisch in den Blick nehmen, die sich in theatralen Spielpraktiken als Mehrdeutigkeiten oder Abweichungen zu zeigen vermögen. Doch bevor ein konkretes forschungsmethodisches Vorgehen gefunden wird, um mit der Ambivalenz in szenischen Spielpraktiken umzugehen, soll der Blick auf theaterpädagogische Projekte gerichtet werden, die insbesondere im deutschsprachigen Kontext von Flucht und Migration stattfinden.

3.4.4 Ästhetisch-theatrale Bildung – eine postmigrantische Betrachtung

Imaginationen können im Anschluss an diese anthropologischen Betrachtungen auch als ein Abbild von gesellschaftlichen Machtstrukturen gelesen werden, denn in ihnen werden „Wünsche, Normen und Werte in Narrationen und Bildern dargestellt, von denen sich viele auf ästhetische Figurationen gelingenden oder misslingenden Lebens beziehen" (Wulf 2018, S. 129). Geht man davon aus, dass mithilfe der Einbildungskraft Gemeinschaft und Kultur erzeugt und somit eine Realität geschaffen wird (vgl. Wulf 2018, S. 134), dann stellt sich insbesondere im Kontext von Flucht und Migration aus einer postmigrantischen Sicht die Frage, inwiefern bei einer solchen Erzeugung von Gemeinschaft und Kultur Machtstrukturen eine Rolle spielen können. Und weiter kann vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zur Ästhetik gefragt werden, in welcher Hinsicht in der Postmoderne überhaupt noch von einer Ästhetik des „Schönen und Guten" gesprochen werden kann. Daher soll in diesem Kapitel – auf Grundlage der bisherigen Betrachtungen zur Ambivalenz der Räume mit ihren heterotopen Strukturen (Kapitel 3.1), dem Verständnis normierender Ordnungen (Kapitel 3.2), dem Wissen über den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ordnung (Kapitel 3.3) sowie dem transformatorischen Charakter des Theaterspiels aufgrund der ästhetischen Erfahrungen und der Imagination (Kapitel 3.4) – die Bedeutung der Theaterpädagogik für den Kontext Flucht und Migration in Deutschland beleuchtet werden.

Anhand des historischen Rückblicks zum Ästhetikbegriff in Europa (in Kapitel 3.4.1) lässt sich bereits erkennen, wie die „Versprechungen des Ästhetischen" (Ehrenspeck 1998) geschichtlich verwurzelt sind, und es wird verständlicher, dass auch heute noch Heilserwartungen mit theaterpädagogischen Projekten verbunden werden. Dabei erhält insbesondere im Kontext von Flucht und Migration die Theaterpädagogik eine große Bedeutung. Theaterspiel

scheint in Projekten im Kontext von Flucht und Migration beliebt zu sein, weil es einen konstruktiven Umgang mit Differenz ermöglicht.[50] So hebt Sting (2018) das schöpferische Potenzial interkultureller Theaterarbeit hervor, wenn er formuliert:

„Interkulturelle Theaterpädagogik als Wahrnehmungs- und Ausdrucksschulung von Heterogenität vermittelt im öffentlichen Zeigen des Eigenen, Anderen oder Differenten einen produktiven Umgang mit Vielfalt und Differenz als sozialer und ästhetischer Praxis." (S. 420)

In solchen Zusammenhängen wird dem Theaterspielen auch die Aufgabe zugetragen, kulturelle Zusammenhänge als leibliche Erkenntnisprozesse begreifbar zu machen, also sich körperlich anzueignen und zu verinnerlichen. Theatrales Spiel erlaubt es, sich mit Aspekten auseinanderzusetzen, die dem Eigenen als fremd erscheinen. Das Nicht-Vertraute oder Fremde kann im Spiel körperlich erlebbar gemacht werden; darin kann ein zentrales Moment der theatralen Bildung bestehen (so legt z. B. Kessler 2008 dar, inwiefern Dramapädagogik ein Vehikel des interkulturellen Lernens darstellen kann).

Im theaterpädagogischen Zusammenhang von Flucht und Migration spielt häufig auch das Aneignen einer weiteren Sprache eine Rolle (siehe z. B. Vitsou, Papadopoulu, Gana 2020; Dalziel & Piazzoli 2019; Batzel, Bohl & Bryant 2013). Weil der Fokus beim Theaterspiel auf der körperlich-szenischen Gestaltung liegt und Sprache nur als eines von vielen Ausdrucksmedien betrachtet werden kann, scheinen szenische Spiele besonders geeignet für Menschen mit verschiedenen Sprachkenntnissen. In spielerischen Handlungen können Erfahrungen mit (sprachlicher und nichtsprachlicher) Differenz möglich werden, was auf ein handlungsbezogenes Erleben hinweist. Diese schöpferische Möglichkeit, die bisherige Perspektive in einer Als-ob-Situation zu hinterfragen und dabei Sprache als Handlung erlebbar werden zu lassen, lässt sich mit dem Erwerb sogenannter Schlüsselkompetenzen in Verbindung bringen, zu denen auch Sprachbildung – als „Schlüssel zur Welt" (BMFSFJ 2021) – gezählt werden kann. Daher werden theatrale Elemente oft mit Blick auf den Handlungscharakter von Sprache als ein performatives Ereignis bewusst eingesetzt, um beispielsweise die Bedeutungen von Vokabeln, Redewendungen oder grammatikalischen Regeln in einem konkreten Handlungszusammenhang zu erfahren.

Außer den Möglichkeiten der sprachlichen Bildung und dem Umgang mit Differenz werden noch weitere „Schlüsselqualifikationen" (Liebau et al. 2009, S. 76) mit ästhetisch-theatraler Bildung verbunden, die nicht nur im Kontext von Flucht und Migration bedeutend sind, wie Kreativität und Ausdrucksvermögen. So lassen sich auch soziale und persönliche Kompetenzen anführen,

[50] Siehe hierzu die Fußnote 5 in der Einleitung dieser Arbeit.

die als sogenannte Schlüsselkompetenzen mit dem Theaterspiel in Zusammenhang gebracht werden. Rittelmeyer (2016) konstatiert kritisch, dass bereits durch ästhetische Erfahrungen Bildungswirkungen unterstellt werden, die viel mehr als nur das Künstlerische – nämlich auch Komponenten der Persönlichkeit – betreffen (vgl. S. 17). Er stellt fest, dass angenommen werde, dass mit der ästhetischen Erfahrung ein „selbstbestimmtes Leben, die autonome und kritische Teilhabe an Gesellschaft und Politik, die Empfindsamkeit für die und die persönliche Anteilnahme an den Mitmenschen“ (ebd.) einhergehen. Legt man allerdings zugrunde, dass Theater insbesondere im Kontext von Migration eine „positive[n] Kraft“ (Sting 2018, S. 420) innehaben kann, und werden mit theatraler-ästhetischer Bildung positive Wirkungen und Schlüsselkompetenzen assoziiert, dann kann der Eindruck entstehen,

> „daß in dem Falle, wo Ratio, Ethik oder Moral als Mittel zur Bearbeitung von gesellschaftlichen und individuellen Problemen allein versagt zu haben scheinen, Ästhetik zu ihrem Statthalter oder Katalysator avanciert“ (Ehrenspeck 1998, S. 19).

Gerade die heilsversprechende Wirkung von künstlerischen Projekten kann die Sicht auf Ästhetische Bildung simplifizieren und birgt in der Folge im Kontext von Flucht und Migration die Gefahr der stereotypen Betrachtung des Themas Migration. Nicht selten werden „die interkulturellen Theaterprojekte in der Theaterpädagogik oder in Sonderprojekten verortet“ (Soufi Siavash 2011, S. 84), womit sie in die „Problemtheater-Ecke“ (Czerwonka 2011, S. 78) abzudriften drohen. Die Assoziation einer heilsversprechenden Wirkung macht deutlich, dass solchen Konzepten ein Verständnis von Ästhetischer Bildung zugrunde liegen kann, das – wie bereits bei Schiller (1795/2016) – der Kunst an sich bildende Fähigkeiten zuspricht. Doch dass Ästhetik selbst über bildende Eigenschaften verfügt und „richtigere Begriffe, […] reinere Gefühle“ (Schiller 1784/2019, o. S.) hervorzurufen versteht, lässt sich mit Dewey (1997) infrage stellen. Er gilt als Begründer des Konzepts des erfahrungsbasierten Lernens und weist darauf hin, dass Erfahrungen und Lernen nicht gleichgestellt sind (vgl. S. 19): „The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely educative. […] For some experiences are mis-educative.“ (Ebd.)

Mit anderen Worten: Auch ästhetische Erfahrungen in Kunstprojekten müssen nicht immer eine harmonisierende Wirkung zur Folge haben. Beim Umgang mit dem noch nicht Bekannten, mit dem Fremden, können aus den gemachten Erfahrungen Neuschöpfungen hervorgebracht werden, von denen sich vorher nicht wissen lässt, welchen Nachhall sie mit sich bringen. Insofern kann Ästhetische Bildung auch eine irritierende oder möglicherweise gar eine destruktive Wirkung besitzen (vgl. Morrin 2022b, S. 35).

Die Verortung von ästhetischen Projekten in von Migration geprägten Settings kann nicht nur im Kontext der Erfahrungen in der Praxis ungewünschte Wirkungen mit sich bringen (also auf der Ebene der Praxis und dem, was dort

in der Interaktion im ästhetischen Spiel passiert), sondern bereits mit den institutionellen Strukturen verknüpft sein (also auf einer institutionellen Ebene, mit der bestimmte gesellschaftspolitische Erwartungen verbunden sind). Es besteht die Gefahr der Entmündigung der Zielgruppe, wenn Projekte der Ästhetischen Bildung „der ökonomischen Logik des Marktes" (Eggers 2014, S. 60) folgen und Kulturinstitutionen ihre eigene Reputation zu stärken versuchen, indem sie sich für marginalisierte Gruppen einsetzen und somit eine „hegemoniale Dividende" (Eggers 2014, S. 60) in Form der eigenen Aufwertung anstreben. Eine weitere Gefährdung kann darin bestehen, dass von den Anleitenden von kunstpädagogischen Projekten implizit angenommen wird, dass sie über sogenannte interkulturelle Fähigkeiten verfügen, obgleich sich Professionelle auch nicht ohne Weiteres hegemonialen Wirkkräften entziehen können.

„So mögen wir (Kunst-) Pädagog_innen bildungsästhetisch über die problematischen Ordnungen und Zuschreibungen des ›Anderen‹, des ›Fremden‹ informiert sein, also vor den Prozessen des »Otherings« auf der Hut sein. In der Praxis wird dann doch gern, um nicht zu sagen reflexartig, auf das ›Andere‹ gesetzt, das Gespräch über ›unsere‹ Kultur und Traditionen gesucht, um ›ihnen‹ zu zeigen, um ›sie‹, die ›anderen‹, einzuladen, um ›sie‹ zu ›integrieren‹." (Czejkowska, 2016, S. 413)

Wird theatrale Bildung aufgrund der heilsversprechenden Wirkung stereotyp mit gesellschaftlichen Randgruppen verbunden, dann besteht die Gefahr einer Polarisierung der Theaterkunst in zwei Lager. Denn als eine Form der Distinktion kann in der Folge daraus eine weitere Sichtweise entstehen, die theatrale Bildung als kulturelles Kapital versteht und sich so von anderen Gruppen abzugrenzen versucht.[51]

Theaterpädagogik im Zusammenhang mit Migration und Flucht lässt sich vor dem Hintergrund dieser Erläuterungen unterschiedlich auffassen. Sting (2018) identifiziert in der interkulturellen Theaterarbeit vier verschiedene Betrachtungsweisen: Exotismus (Bestaunen des Fremden), Internationalität (meist nichtdialogisches Nebeneinander), Transkulturalität (universell Verbindendes und Umformungen neben und jenseits bestehender Kulturen) und Hybridkulturalität (ein wechselseitiges Vermischen ohne hierarchische Beziehung). Während Exotismus und Internationalität weder Perspektivwechsel noch Dialog intendieren, befassen sich Transkulturalität und Hybridkulturalität

[51] Eine solche Distinktion kann sich auch in der Schulwahl widerspiegeln. So gibt es allgemeinbildende Schulen, die sich speziell an künstlerisch begabte Personen wenden und deren Besuch das Bestehen eines (künstlerischen) Eignungstests bedarf. In diesem Sinne steht die Staatliche Artistenschule Berlin für Lernende ab der 5. Klassenstufe jedem „artistisch begabten Kind" (Staatliche Ballett- und Artistikschule Berlin 2022a) offen. Die Staatliche Ballettschule Berlin bietet für Lernende ab der 5. Klassenstufe eine „professionelle künstlerische Berufsausbildung" (Staatliche Ballett- und Artistikschule Berlin 2022b). Diese ist „mit der Ausbildung in den allgemeinbildenden Fächern bis hin zu der Möglichkeit des Erwerbes des Abiturs verbunden" (ebd.).

mit der Durchlässigkeit der Kulturen und dem Ergründen neuer Ausdrucksformen. (Vgl. Sting 2018, S. 419)

Diese Kategorisierung von Theaterkunst deutet auf unterschiedliche Arten der Anerkennung nicht vertrauter kultureller Praktiken hin. Die Reflexion über die Theaterkunst kann auch für das Verständnis der Theaterpädagogik und des mit der Ästhetik verbundenen Bildungsbegriffes hilfreich sein. Betrachtet man kulturelle Bildungsprozesse nicht nur als eine Wissensaneignung über andere kulturelle Lebensweisen, sondern als Suche nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten oder als Umbildung und Umformung, lässt sich dadurch Liminalität erfahren, mit der nicht nur das Schöne, sondern auch Widersprüche und Irritationen einhergehen können. Es kann im Anschluss an die bisherigen Überlegungen davon ausgegangen werden, dass der Begriff der Ästhetik in der Postmoderne auch als Wertschätzung für das Irritierende und Nicht-Schöne verstanden werden kann, das sich auch in Phänomenen des Alltags zeigen kann und dort Raum für Widersprüchlichkeiten erlaubt, die sich beispielsweise in Subkulturen zeigen können. Mit dieser Lesart verbindet sich weniger die Vorstellung von Ästhetik als dem „Schönen und Guten“, sondern vielmehr das Potenzial der Wahrnehmung von Differenzen. Differenzordnungen gilt auch das Interesse der Migrationspädagogik (Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter 2010). Sie richtet damit den Schwerpunkt auf die Möglichkeiten ästhetischer Erfahrungen in Verbindung mit dem Erspüren von Andersartigkeiten. In diesem Sinne will das Verständnis von Ästhetischer Bildung, das Mecheril (2012) vorschlägt, nicht dazu beitragen herauszufinden, welche kulturellen Bräuche fremde ethnische Gruppen haben und wie sich diese verstehen lassen. Es geht dabei weniger um „Exotismus“ (Sting 2018, S. 419) oder „Internationalität“ (ebd.), sondern vielmehr darum, ein binäres Denken des Eigenen und des Anderen aufzubrechen und Zugehörigkeitsordnungen machtkritisch zu betrachten. Da das Denken in binären Ordnungen Differenzen sucht und festigt (Kapitel 3.2.1) und somit Legitimität und Illegitimität reproduziert (Kapitel 3.2.2), lässt sich mit Mecheril (2012) davon ausgehen, dass Denkmuster von Entweder-oder-Zugehörigkeiten und festen Grenzlinien mittels ästhetischer Erfahrungen aufgebrochen werden können. Eine Transformation bisheriger Selbst- und Weltvorstellungen wird erforderlich, da es „unschuldige transkulturelle Bezugnahmen“ (Kokemohr 2007, S. 26) nicht geben kann und man nicht allein „kraft emphatischer Identifikation in ihr [der anderen Kultur; S. M.] heimisch werde“ (ebd.). Mit diesem Verständnis von Transformation bei dem Erspüren von Andersartigkeiten wird ein kreativer Umgang der erfahrenen Welt möglich, der sich auch mit dem performativitätstheoretischen Konzept der Mimesis (Gebauer & Wulf 1998) betrachten lässt. Ein transformatorisches Verständnis finden sich auch in der Theorie der Performativität nach Fischer-Lichte (2012, 2014). Dabei sind weniger die Grenzziehungen, aber umso mehr die performativen Akte des Übergangs und Neuorientierens relevant. Fischer-Lichte sieht in einer Ästhetik des Performativen einen Zugang,

der aus einer Trennungslinie eine Schwellenerfahrung werden lässt und eine als natürlich erscheinende Grenze überschreitbar macht (vgl. Fischer-Lichte 2014, S. 356 f.). Bei solchen Transformationen muss bedacht werden, dass Grenzüberschreitungen nicht nur einen intrasubjektiven Vorgang darstellen. Dass es sich auch um eine Erfahrung in einem spezifischen Kontext handeln kann, darauf weisen Dietrich und Wullschleger (2019) hin. Sie betrachten es zwar als möglich, sich aktiv für eine Zugehörigkeitserfahrung einzusetzen, aber ob diese auch tatsächlich eintritt, ist damit noch nicht vorhersagbar (vgl. ebd., S. 109). Hier können gesellschaftliche Rahmenbedingungen relevant werden, die machtkritisch in den Blick genommen werden können. Dabei lässt sich eine Ähnlichkeit zwischen ästhetischen Erfahrungen und Zugehörigkeitserfahrungen ausmachen; beide lassen sich als sinnliches Geschehen betrachten (vgl. ebd., S. 109 f.). Die Autorinnen heben hervor, dass beide Erfahrungsweisen, die sowohl für Teilhabe als auch Teilnahme relevant werden, zugleich „außerordentlich fragil und in ihrer Momenthaftigkeit unberechenbar, flüchtig [sind; S. M.], es handelt sich um unhaltbare Zustände im Wortsinn“ (ebd., S. 110).

Resümierend lässt sich festhalten, dass mit dieser Verknüpfung von Ästhetik und Zugehörigkeit Ästhetische Bildung als Möglichkeitsraum verstanden werden kann, um zu erfahren, wie Unterscheidungsschemata sinnlich-leiblich verankert sind (vgl. Mecheril 2012, ebd., S. 31). Dabei stehen keine künstlerischen Projekte im Vordergrund, „die durch das Machen und Sehen von Theaterstücken […] zu mehr Toleranz, zu mehr Freundlichkeit und Achtsamkeit im Umgang mit dem Fremden und Anderen beitragen wollen“ (ebd., S. 31). Damit grenzt sich dieser Ansatz von einer Harmonieorientierung ab, denn für migrationspädagogische Konzepte ist „die Auseinandersetzung, die verschiebende Erkundung des Schemas, das zwischen denen und diesen unterscheidet“ (ebd.) bedeutend. Schließlich lassen sich ästhetische Erfahrungen nicht in binären Strukturen festhalten, sondern stellen diese infrage. In diesem Verständnis kann Ästhetische Bildung im Sinne der Migrationspädagogik (Mecheril et al. 2010) genutzt werden, um bestehende Differenzmarkierungen erfahrbar und bewusst zu machen, sie aufzulösen oder zu verrücken.

> „Nicht das die Ordnung, die Teilung, die Grenzziehung und die Grenze, die Differenz und die Differenzkonstruktion konstituierende Moment wird bezeichnet und untersucht, sondern die der Ordnung entgegenlaufenden Prozesse und Phänomene der Verunreinigung und Entgrenzung, der Verschiebung und Versetzung kommen in den Blick.“ (Mecheril 2012, S. 33)

Ästhetische Bildung kann im Kontext von Kontaktzonen als grundlegend für die Migrationspädagogik angesehen werden, wenn es sich dabei um auf Symbole bezogene Prozesse handelt, die nicht nur innerlich, sondern auch in kulturelle und politische Fragestellungen eingebunden sind und somit die individuellen Einstellungen in ein Verhältnis zum gesellschaftlichen Allgemeinen

setzen (vgl. ebd., S. 29). In einem solchen Verständnis kann Ästhetische Bildung Bestandteil einer Global Citizenship Education nach Wulf (2021a) werden, denn aufgrund dieses Bezugs zum Übergeordneten, weisen für Mecheril ästhetische Bildungsprozesse auch dann ein politisch-ethisches Element auf, wenn es sich um eine Auseinandersetzung des bzw. der Einzelnen handelt (vgl. Mecheril 2012, S. 29). Damit ist Kunst und Gesellschaft nicht mehr zu trennen, wie es bereits Adorno (1970) feststellte. In seiner kritischen Gesellschaftstheorie wird die Gefahr erkannt, Kunst als Ware und Statussymbol zu betrachten, bei der Ästhetische Bildung zu einer „Halbbildung" (Adorno 1959) verkommen kann. Wird der gesellschaftspolitische Bezug in ästhetischen Bildungsprojekten übersehen oder gar negiert, so besteht das Risiko, dass Ästhetik „eines Stachels beraubt" (Peukert 2015, S. 323) wird, weil sie sich nicht der Wirklichkeit stellt, sondern von ihr ablenken will (ebd.).

3.4.5 Theaterpädagogik in Kontaktzonen – Schlussfolgerungen für diese Untersuchung

Es wurde deutlich, dass mit einem europäischen Verständnis von Ästhetik mit Baumgarten (1750/2007), Kant (1790/2015) und Schiller (1795/2016) eine ähnliche Orientierung an einem einheitlichen Ganzen verknüpft ist, wie sie auch mit dem humboldtschen Bildungsideal (1851) assoziiert werden kann und wie sie in Huizingas (2004) Spielverständnis zu finden ist. In diesem Sinne wird – anknüpfend an Baumgartens (1750/2007) Ausführungen zur Ästhetik als eine Form der Erkenntnis – von Kant (1790/2015) die Bedeutsamkeit der Sinneswahrnehmung für Erkenntnisprozesse akzentuiert. Kant hebt dabei kritisch die Unterscheidung von sinnlicher Wahrnehmung und vernunftbasierter Erkenntnis hervor. Er betrachtet die ästhetische Urteilskraft als Ausgangspunkt für die Ermöglichung eines reflexiven Erkenntnisprozesses, der zum Mündigwerden befähigt. Schiller (1795/2016), der an die Denkweisen Baumgartens und Kants anschließt, stellt den Erfahrungscharakter des Ästhetischen heraus und sucht nach empirischen Fällen, in denen sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis zusammenkommen können; das sieht er im Spiel gegeben. Sein Fokus auf die Praktiken macht deutlich, dass der Kunst an sich (als eine erfahrbare Handlungspraxis) bereits ein erzieherisches Potenzial innewohnt. Ästhetik ermöglicht im Anschluss an diese historischen europäischen Sichtweisen eine höhere, reinere Erkenntnis. Festzuhalten für das empirische Vorgehen ist an dieser Stelle der Gedanke, dass sich in Verbindung mit der Ästhetik erfahrungsbasierte Prozesse ereignen können, die in Handlungspraktiken sichtbar werden.

Aus einer gesellschaftskritischen und machtsensiblen Perspektive wird es erforderlich, nicht zu übersehen, dass mit einem idealistischen Verständnis von Ästhetik auch Heilszuschreibungen verbunden sein können. Betrachtet man

theaterpädagogisches Spiel als Ermöglichung des Schönen und Guten, dann können insbesondere in Kontaktzonen implizite Vorannahmen und Wirkmächte übersehen und hegemoniale Strukturen reproduziert werden. Die Gefahr, wenn das Ästhetische als das Schöne und Harmonische begriffen wird, liegt darin – mit Bourdieu (1987a) gesprochen –, dass habituelle Distinktionen aufrechterhalten bleiben. Es stellt sich beispielsweise die Frage, welche Rolle Subkulturen bei der Suche nach Harmonie spielen und wer darüber zu entscheiden vermag, ob bestimmte hochkulturelle Werke oder ob Straßenkünste als schön angesehen werden können. In Anbetracht postmigrantischer Sichtweisen folgt daraus jedoch nicht, dass klassische Theorien zu verwerfen sind, sondern es wird vielmehr erforderlich, den normativen Entstehungskontext ästhetischer Bildungsprozesse auf Grundlage dieser Denkansätze machtsensibel und differenzbewusst zu beleuchten.

Vor diesem Hintergrund betont ein performativitätstheoretisches Verständnis von Spiel nach Gebauer und Wulf (1998) den wirklichkeitskonstruierenden Charakter, ohne jedoch weder an der Idee der Vervollkommnung durch das Spiel (vgl. Huizinga 2004, S. 19) festzuhalten, noch den kämpferischen, rauschhaften Charakter zu sehr in den Fokus zu rücken, auf den Caillois (2017) hinweist. Vielmehr geht eine solche Lesart des theaterpädagogischen Spiels insofern darüber hinaus, als sie es ermöglicht, jegliche bisherigen Ordnungen, Annahmen und Sinnzuschreibungen spielerisch infrage zu stellen (vgl. Liebau et al. 2009, S. 99) und somit die wahrgenommene Welt im Spielhandeln schöpferisch bearbeiten zu können. Dies wird mithilfe der Vorstellungskraft und aufgrund von ästhetischen Erfahrungen ermöglicht: Dabei können Reize bewusste und zielgerichtete Wahrnehmungen auslösen, die einen „Gemütszustand in dem freien Spiele der Einbildungskraft und des Verstandes“ (Kant 1790/2015, S. 979, § 9, KU AA 218) darstellen. In dieser Hinsicht ermöglichen ästhetische Wahrnehmungen ein divergentes Denken, also ein offenes Denken, das an mehreren Lösungen zugleich interessiert ist (vgl. Brandstätter 2008, S. 104). Durch diese Ambivalenz können Erfahrungen der Diskrepanz oder Schwellenerfahrungen hervorgerufen werden, in denen Gewöhnliches auffällig erscheint (vgl. Fischer-Lichte 2014, S. 313 f.). Ästhetische Erfahrungen sind insofern von ambivalenter Struktur, weil sie es erlauben, in einen Sachverhalt involviert zu sein und sich zur gleichen Zeit davon distanzieren zu können (vgl. Zirfas 2018, S. 137). Aufgrund der „Doppelstruktur“ (ebd., S. 136) der ästhetischen Erfahrung sind solche ambivalenten Prozesse immer mit einem Bedeutungsüberschuss versehen, der nicht auf Eindeutigkeiten verweisen kann, denn performative Spielhandlungen enthalten eine imaginäre Komponente, die unbestimmt ist, sich also nicht auf Intentionalitäten reduzieren lässt (vgl. Wulf, Göhlich & Zirfas 2001, S. 13). Somit sind Imaginationen immer mit Mehrdeutigkeiten verhaftet. Forschungsmethodisch stellt die Rekonstruktion solcher Mehrdeutigkeiten eine Herausforderung dar, für die es noch eine geeignete

Herangehensweise zu finden gilt. Dennoch kann ein Aspekt bereits hervorgehoben werden: Auch wenn sich Ambivalenz immer nur ungenügend rekonstruieren lässt, so kann es sinnvoll sein, bei ästhetischen Prozessen in Kontaktzonen auch die gesellschaftlichen Kontexte zu beleuchten, in denen sie stattfinden, um einen „Ordnungsbias“ (Bröckling et al. 2015, S. 13) möglichst gering zu halten. Schließlich können auch innere Bilder auf die Machtstrukturen verweisen, in denen sie entstanden sind. In dieser Hinsicht sind die theaterpädagogischen Betrachtungen als Wissen über den Forschungsgegenstand für diese Untersuchung von Bedeutung, weil sie helfen können, ein paternalistisches oder exotisierendes Verständnis von ästhetisch-theatraler Bildung zu vermeiden. Sie können als Appell zu einer differenzsensiblen Betrachtung gelesen werden, was für die Entwicklung eines forschungsmethodischen Vorgehens (Kapitel 4) berücksichtigt werden soll.

3.5 Schlussfolgerungen zum Forschungsgegenstand

Um das vorliegende Kapitel zur theoretischen Einordnung nachvollziehbar zu machen, sei an dieser Stelle zunächst noch einmal auf die Zirkularität des Forschungsprozesses verwiesen. Das Interesse galt zu Beginn der Frage nach sozialen Ordnungen, die sich auch in den theaterpädagogischen Praktiken als implizites Wissen, geteilte oder auch divergente Erfahrungsräume darstellen können. Dies hat sich im Verlauf der Untersuchung auch als erkenntnisreich erwiesen. Dennoch wurden die Forschungsfrage und die Analysemethode in der differenzierten Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und empirischer Komparationen angepasst. Der Blick auf den Forschungsgegenstand erweiterte sich auf ein Interesse, das den Forschungsgegenstand in seiner Ambivalenz zu begreifen sucht. Während der Datenanalyse wurde offensichtlich, dass im theatralen Spiel etwas eine Wirkung zeigt, was selbst nicht sichtbar werden kann. Daraufhin ergaben sich im Prozess Fragen, die sich auf soziale Ordnungen an der Schnittstelle von Spiel und alltäglicher Wirklichkeit beziehen, die wiederum in die theoretische Einordnung mit eingeflossen sind. Im iterativen Fortgang der Analyse zeigten sich in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material als ein erstes empirisches Ergebnis an verschiedenen Stellen sowohl Eindeutigkeiten als auch paradoxe Strukturen (siehe dazu Kapitel 6.1.2). Insofern war die Suche nach einer geeigneten Analysemethode, die eindeutige handlungsleitende Orientierungen und ebenso Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten in den Blick zu nehmen versteht, ein zirkulärer Prozess, der immer wieder von neuen Fragen angeleitet wurde. Der Fokus auf die Ambivalenzen stellte sich schließlich nicht nur als erkenntnisreich für eine Typologie, also für die Systematisierung der Prozesse der Ordnungsbildung, dar. Er ermöglichte es auch, die Vulnerabilität von Erkenntnisprozessen herauszustellen. Dies war

ein weiterer Hinweis dafür, der Bedeutung von Machtstrukturen der sozialen Ordnungen vertiefend nachzugehen. War es zunächst die Ambivalenz, die sich auf der Ebene der Logik der Praktiken wiederfinden lässt, wurde deutlich, dass der Blick auf Ambivalenzen der sozialen Ordnungen auch subjektivierende Aspekte eröffnet, die es erfordern, auch die spezifische „Rahmung“ (Butler 2010, S. 9) der Situationen und ihre normativen Erwartungen und Bedeutungszuschreibungen zu betrachten. Mit einem solchen Bewusstsein für die Vulnerabilität von Subjektpositionierungen wurde es relevant, in der Analyse auch einen machtkritischen Blick auf Interaktionen in Kontaktzonen zu werfen. Entsprechend wurde die Forschungsfrage angepasst. Dies trug ebenso dazu bei, dass das methodische Vorgehen – ausgehend von der Suche nach verinnerlichtem Wissen – erweitert werden musste. Es wurde erforderlich, ein Analyseverfahren zu finden, das sowohl habitualisiertes Wissen über soziale Ordnungen als auch die Mehrdeutigkeit von Praktiken mit ihren subjektivierenden Momenten in den Blick zu nehmen versucht. Entsprechend werden in dieser theoretischen Einordnung (Kapitel 3) mehrere Aspekte hinsichtlich ihrer Spielräume der Ambivalenz fokussiert: nämlich, inwiefern die Räume des Forschungskontextes paradoxe Strukturen aufweisen (Kapitel 3.1), in welcher Hinsicht soziale Ordnungen immer auch auf Verwerfliches oder Außerordentliches verweisen (Kapitel 3.2) und inwieweit sowohl Bildungsmomente als auch Theaterspiele von einer Unvorhersehbarkeit durchdrungen sind (Kapitel 3.3 und 3.4). Markante Aspekte des Blicks auf die Ambivalenz des Forschungsgegenstandes und die Schlussfolgerungen, die sich daraus für diese Untersuchung ergeben, sollen im Folgenden noch einmal zusammenfassend dargestellt werden. Für die Suche nach einem geeigneten empirischen Vorgehen sollen sie Berücksichtigung finden.

Es kann resümiert werden, wie zunächst in Kapitel 3.1 herausgearbeitet wurde, dass die rechtlichen Grundlagen zum Wohnen in Aufnahmeeinrichtungen und Lernen in Willkommensklassen für Kinder, die neu in Deutschland angekommen sind, sowohl Chancen als auch Risiken mit sich bringen. Als diskontinuierliche Räume sind diese Orte geprägt von paradoxen Strukturen. Im Sinne einer Heterotopie (Foucault 1992) lassen sie sich als „Ort ohne Ort“ (ebd., S. 39) oder auch als „Nicht-Ort“ (Waldenfels 2020, S. 26) begreifen. Im Verständnis von Pratt (1992) verweisen sie als eine Kontaktzone auf Areale, in denen eine Interaktion mit dem nicht Vertrauten und dem Unbekannten erforderlich wird und die von Machtstrukturen gekennzeichnet sein können. Die paradoxe Beschaffenheit der heterotopen Räume kann als Versuch gelesen werden, die Unsicherheiten, die damit einhergehen, zu stabilisieren. Die dichotomen Strukturen, in denen Kinder in Willkommensklassen und Aufnahmeeinrichtungen lernen und wohnen, bilden eine Art „Verschiebebahnhof“ (Paetow 2004, S. 136), das heißt, die jeweiligen sozialen Ordnungen nicht vertrauter oder gar bedrohlicher Sachverhalte lassen sich – je nach Deutung der Situation – entweder in die eine oder in die andere Richtung verschieben. So können sie

in diesen dichotomen Strukturen, den normativen Gegebenheiten entsprechend, eine stets angemessene Passung finden (vgl. Morrin 2021b, S. 137).

Dabei sind normative soziale Ordnungen in der Lage, Orientierungen zu bieten, was in Kapitel 3.2 dargelegt wird. Als Vorbedingung, damit stabilisierende Funktionen geschaffen werden können, bedarf es, wie Bauman (2000) anmerkt, einer Herrschaft (vgl. S. 255 f.). In der Interaktion miteinander findet ein Kampf um die Herstellung sozialer Ordnungen statt. Er wird erforderlich, so Baumans (2000, 2012) Thesen weiter, entlang der Dichotomie (‚Ordnung oder Chaos') Entscheidungen über die Legitimität sozialer Ordnungen zu treffen. In der interaktiven Auseinandersetzung der Beteiligten in der Praxis und in ihren jeweiligen Bezugnahmen finden Verhandlungen über Deutungen statt. Diese sind unweigerlich mit Verwerfungsprozessen dessen verbunden, was als nicht intelligibel gilt (Butler 2010). Für das forschungsmethodische Vorgehen lässt sich daraus Folgendes ableiten: Wenn die Konstruktion sozialer Ordnungen Machtverhältnisse bedarf, dann kann womöglich im Umkehrschluss für ihre Re-Konstruktion eine machtsensible Betrachtung aufschlussreich sein. In der empirischen Analyse kann dementsprechend ein Fokus auf herrschaftliche Verhältnisse dazu beitragen, Einblicke über soziale Ordnungen und Verwerfungsprozesse zu erhalten. Lassen sich sowohl Eindeutigkeiten als auch Mehrdeutigkeiten in den Blick nehmen, dann kann das einen forschungsmethodischen Versuch darstellen, einen „Ordnungs-Bias" (Bröckling et al. 2015, S. 13) zu vermeiden.

Neben den räumlichen Strukturen und der Verfasstheit sozialer Ordnungen wurde ein weiterer relevanter Aspekt betrachtet (Kapitel 3.3 und 3.4). Die erweiterte Perspektive auf den Forschungsgegenstand ermöglicht es, die Ambivalenz von ästhetisch-theatralen Bildungsprojekten hervorzuheben. Damit wird das Augenmerk auf das pädagogische Angebot gerichtet, das sich in diesen Räumen ereignet. In den Videodaten der theaterpädagogischen Projekte sind dies insbesondere szenische Spielimprovisationen, die als Bestandteil eines ästhetisch-theatralen Bildungsprojektes zu verstehen sind. Zentrale Merkmale sind die Unvorhersehbarkeit und der transformatorische Gehalt. Was für jegliche Bildungsprozesse gilt, gilt für ästhetische im Besonderen. Sie entstehen in der Auseinandersetzung mit dem Unplanbaren. Auch szenische Spielimprovisationen, wie sie Teil dieser Untersuchung sind, sind davon geprägt. Aspekte der Unplanbarkeit können bearbeitet werden, indem das Fremde auf den Einzelnen wirkt und eine neue Gestaltung erfordert (vgl. Liebau et al. 2009, S. 116). Sowohl Huizinga (2004) als auch Caillois (2017), die von unterschiedlichen Verständnissen des Spiels ausgehen, stellen das Merkmal der Ungewissheit beim Spiel heraus. Gerade dieser ungewisse Charakter ist es, der, so Huizinga (2004), dazu beiträgt, dass Spiel verzaubert (vgl. S. 19). Auch wenn mit Caillois hier auch von Rausch gesprochen werden kann, so lässt sich dennoch festhalten, dass beide Ansichten – das Verzaubern sowie

das Berauschen – eine offene Komponente beinhalten und somit über transformatorisches Potenzial verfügen; der spielerische Umgang mit Ordnung und Chaos lässt Schwellenerfahrungen relevant werden, die auf liminal-ästhetische Aspekte verweisen. Ästhetisch-theatrale Bildung beinhaltet die ludische Bearbeitung (als Verzauberung oder als Rausch) von Ordnungen, die sich aus der Auseinandersetzung mit dem Differenten ergeben. Hier lässt sich im Anschluss an die Ausführungen von Bauman (2000, 2012) formulieren, dass Ästhetische Bildung einen spielerischen Umgang mit Ordnung und Chaos darstellt. In diesem Kontinuum von Ordnung und Chaos beruhen soziale Ordnungen immer auf (dichotomen) Grenzziehungen und Differenzierungen, die aufgrund von Prozessen der sinnlichen bewussten Wahrnehmung (Brandstätter 2008) entstanden sind. Damit wird die Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung für die Differenzierung und Ordnungsbildung hervorgehoben. Es lässt sich an dieser Stelle Reckwitz (2016) folgen, der darauf verweist, dass jegliche sozialen Ordnungen immer auch sinnliche Ordnungen sind (vgl. ebd., S. 233). Somit kann von einer ästhetischen Verfasstheit sozialer Ordnungen ausgegangen werden. Für die empirische Analyse scheint es daher aufschlussreich zu sein, solchen liminal-ästhetischen Qualitäten nachzugehen, die sich in den Praktiken als Umgang mit der Kontingenz sozialer Ordnungen und mit ihren Mehrdeutigkeiten zeigen können.

Schlussfolgernd lässt sich für Kapitel 3 festhalten, dass der historische Rückblick auf europäische Theorien zu Ästhetik, Bildung und Spiel die kritische Auseinandersetzung mit einem eurozentristischen Blick auf ästhetisch-theatrale Bildung ermöglicht, der insbesondere im Forschungskontext Flucht und Migration mit Zuschreibungen verbunden sein kann. Zugleich erlauben die theoretischen Betrachtungen ein Verständnis für einen transformatorischen Gehalt von ästhetischen Prozessen. Die Aufmerksamkeit auf die ästhetische Verfasstheit und die liminal-ästhetischen Eigenarten sozialer Ordnungen zu richten, kann in der empirischen Rekonstruktion dazu beitragen, ein verinnerlichtes, habitualisiertes Wissen über soziale Ordnungen, das sich in den Praktiken niederschlägt, zu fokussieren. Es kann des Weiteren hilfreich sein, um insbesondere solche Augenblicke zu betrachten, die sich der Eindeutigkeit entziehen, weil liminal-ästhetische Momente von Strukturlosigkeit (Turner 2005) und divergentem Denken (Brandstätter 2008) geprägt sind. Für die Suche nach einer geeigneten methodischen Vorgehensweise, die sich im zirkulären Prozess auch aus der Analyse der empirischen Daten speiste, haben sich für die Konstitution von Praktiken der Imagination dabei dreierlei Kriterien abgezeichnet. Sie stellen bereits ein erstes Ergebnis der empirischen Analyse dar. (Als Teil des iterativen Prozesses sind sie wiederum in diese theoretische Einordnung mit eingeflossen.) Die drei Kriterien waren bei der weiteren Suche nach einem forschungsmethodischen Vorgehen unterstützend, um nicht nur

die Eindeutigkeit von Ordnungen, sondern auch deren Kontingenz und Offenheit zu fokussieren und so – auch differenzbewusst – die Spielräume von Ordnungen abbilden zu können:

- Beim Umgang mit dem Unbekannten kommt eine imaginäre Perspektive zum Vorschein, derer es bedarf, um das Fremde, Unbekannte handhaben zu können (imaginäre Perspektive).
- Im theatralen Spiel wird Bezug zu vorgängig erfahrenen Welten und zu interaktiv erfahrenen symbolischen Deutungen genommen, sodass diese – im Anschluss an Mead (1934) – auch von anderen verstanden werden (symbolische Perspektive).
- In den Praktiken können sich sowohl fließende Übergänge als auch Irritationen und Brüche bemerkbar machen, die sich spatial in den räumlichen Bezugnahmen, klanglich in den Veränderungen der Lautstärke, der Stimme oder auch der Intensität von Bewegungen und dem Rhythmus niederschlagen können (performativ-materielle Perspektive).

Bevor diesen drei Perspektiven, die in dem iterativen Prozess anhand vielfältiger Auseinandersetzungen im Verlauf der Datenanalyse emergierten, in den methodologischen und methodischen Betrachtungen (Kapitel 4) weiter nachgegangen wird, soll noch ein wesentlicher Aspekt hervorgehoben werden, der für diese Untersuchung bedeutend ist. Mit einem postmodernen Verständnis, das Ästhetik nicht nur als das Schöne und Gute, sondern auch als das Andere und Ungewohnte zu begreifen sucht, eignet sich gerade für Forschungszugänge in heterotopen Kontexten von Migration und Flucht ein ästhetischer Blick. Es zeigt sich, dass die These, Ästhetik trage an sich bereits einen heilenden Charakter in sich, Zuschreibungen von Problemgruppen hervorbringen kann. Dennoch sind die Theorien Kants (1790/2015) und Schillers (1795/2016) für diese Untersuchung richtungsweisend, weil sie darlegen, dass Ästhetik ein erfahrungsbasierter Prozess ist (Kant), der sich in den Praktiken abzeichnet (Schiller) und der zu Erkenntnissen führen kann. Dabei wird im Anschluss an Mecherils (2012) Ausführungen deutlich, wie sehr ästhetische Erfahrungen auch Erfahrungen von Liminalität (Fischer-Lichte 2014) und daher auch immer Grenzerfahrungen sein können, die auf gesellschaftskritische Diskurse verweisen können.

Ausgehend von diesen Betrachtungen soll in der empirischen Rekonstruktion herausgefunden werden, was sich in theaterpädagogischen Kontexten in Willkommensklassen und Erstaufnahmeeinrichtung ereignet, welche Spielräume sich abzeichnen und welche sozialen Ordnungen dort inwiefern relevant werden:

In welcher Hinsicht werden in theaterpädagogischen Kontexten mit ‚neu zugewanderten Kindern' in ästhetisch-theatralen Spielpraktiken soziale Ordnungen thematisiert?

Aus einer machtkritischen Perspektive muss dies ergänzt werden um die Frage:

Wie gestalten sich soziale Ordnungen in der Interaktion in möglichen Kontaktzonen?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen sollen die methodologischen und methodischen Betrachtungen beitragen, die im Folgenden dargestellt werden.

4 Methodologische Betrachtungen

Um die Frage nach Ordnungsbildungsprozessen in theaterpädagogischen Projekten mit ‚neu zugewanderten Kindern' auf empirischer Grundlage beantworten zu können, muss zunächst eine geeignete Herangehensweise gefunden werden. Dazu sollen in diesem Kapitel eingangs das Erkenntnisinteresse (Kapitel 4.1) dargestellt und forschungsethische Fragen (Kapitel 4.2) erörtert werden, die sich vor und insbesondere während der Untersuchung ergeben haben. In Kapitel 4.3 liegt ein Augenmerk auf der Erweiterung der Forschungsperspektive, die im Verlauf der empirischen Rekonstruktion erforderlich wurde. Denn im Prozess der umfangreichen Analyse wurde nach und nach deutlich, dass für die empirische Rekonstruktion – in Erweiterung zur Suche nach implizitem Wissen und handlungsleitenden Orientierungen – eine zweite, mehrperspektivische Differenzierung benötigt wird, um eine Perspektive auf den Forschungsgegenstand einzunehmen, die auch Ambivalenzen in den Blick nehmen kann. In dieser Hinsicht trägt Kapitel 4.3 auch dazu bei, die ersten empirischen Ergebnisse zu kontextualisieren. Da sich nach differenzierten Auseinandersetzungen mit dem empirischen Material zahlreiche Anzeichen gefunden haben, dass die Momente des Imaginären, des Symbolischen und des Performativ-Materiellen für Ordnungsbildungsprozesse aufschlussreich sein können, wird es erforderlich, diese bei der forschungsmethodologischen Betrachtung (Kapitel 4.3) zu beleuchten. Dem fügt sich die Erläuterung der Videoethnografie und ihre Bedeutung für die Themenkonstruktion an. Den Abschluss des Kapitels bildet eine Reflexion dieser forschungsmethodologischen Betrachtungen (Kapitel 4.5). Doch um benennen zu können, auf welcher Wissenslogik die Untersuchung beruht, ist zunächst das epistemische Anliegen der Arbeit zu klären.

4.1 Epistemisches Anliegen

In diesem Kapitel wird das erkenntnisleitende Interesse beleuchtet, um die wissenschaftstheoretischen Rahmenbedingungen differenzbewusst hinsichtlich sozialer Ordnungen bei der Begegnung mit dem „Fremden" [52] (Waldenfels

[52] In den vorgängigen Kapiteln wurde bereits erläutert, dass Fremdheit hier im Anschluss an Waldenfels (2020) verstanden wird, nämlich als etwas, das als Möglichkeit der Abgrenzung immer auch der Zugehörigkeit zu einem Wir bedarf: „Als fremd gilt das, was aus der jeweiligen kollektiven Eigenheitssphäre ausgeschlossen und von der kollektiven Existenz getrennt

2020) und den damit einhergehenden ästhetischen Bildungsprozessen abzustecken. Für die empirische Untersuchung soll ein machtkritischer methodischer Zugang gefunden werden, der eine Antwort auf die Frage nach sozialen Ordnungen zu leisten vermag und dem Untersuchungsgegenstand von szenischen Spielsituationen in pädagogischen Settings mit ‚neu zugewanderten Kindern' gerecht wird. Das Forschungsinteresse gilt zum einen bereits bestehenden sozialen Ordnungen, jedoch hat es sich bei der Durchführung der empirischen Rekonstruktion von Situationen, die sich in Kontaktzonen[53] ereignen, als relevant erwiesen, gerade auch die brüchigen Momente mit Potenzial für eine Destabilisierung, Irritation und Neuordnung von Selbst-, Welt- und Fremdbildern zu fokussieren. Damit lässt sich diese Untersuchung an der Grenze zwischen Grundlagen- und anwendungsbezogener Forschung einordnen, wobei die Abgrenzung nicht immer eindeutig ist.[54] Um die jeweilige Sinnhaftigkeit sozialer Ordnungen in der Praxis zu begreifen, hat es sich – so zeigen es die Ergebnisse der empirischen Rekonstruktion – als erkenntnisreich erwiesen, Theorien der Ästhetik (Brandstätter 2008) und der Fremdheit (Waldenfels 2020) in Kombination zu betrachten. Dies hat dazu beigetragen, dass die Forschungsfrage im iterativen Verlauf der Analyse nicht mehr nur bestehende soziale Ordnungen fokussiert, sondern auch beleuchtet, inwiefern ästhetische Prozesse und Imaginationspraktiken beim Umgang mit dem Fremden, als „Zugänglichkeit eines Unzugänglichen" (Waldenfels 2020, S. 26), relevant werden. Im Sinne der bildungstheoretischen Bedeutung dieses Zusammenspiels von Fremdheit und Ästhetik lässt sich die Untersuchung als Grundlagenforschung verstehen. Gleichzeitig beziehen sich die Beschreibung und Komparation der Fälle, die in einer Typisierung von Praktiken münden (Kapitel 6.2), auf eine bestimmte Stichprobe, ihre konkreten Herausforderungen in der Praxis mit ihren konkreten Handlungsvollzügen. Bezogen auf den Umgang mit diesen Herausforderungen lässt sich die Untersuchung auch als anwendungsbezogene Forschung betrachten.

ist, was also nicht mit Anderen geteilt wird." (S. 22) Zum Paradox der Fremdheit siehe Kapitel 3.1.

53 Wie bereits in Kapitel 3.2.3 erläutert, bezieht sich die Bezeichnung Kontaktzone in dieser Arbeit auf die Ausführungen von Pratt (1992). Unter Kontaktzone versteht sie (aus einer Perspektive heraus, die sich dem Postkolonialismus zuordnen lässt) Räume, in denen sich geografisch und historisch unbekannte Kulturen begegnen und „ongoing relations" (S. 6) etablieren. Kontaktzonen sind dabei geprägt von „asymmetrical relations of power" (S. 7).

54 Die konstruierte Abspaltung von Grundlagenforschung und auf die unmittelbare Anwendung bezogene Forschung kann mit einer Aporie des Praxisverständnisses einhergehen (vgl. Bohnsack & Krüger 2009, S. 4). Bohnsack und Krüger weisen auf unterschiedliche Konzeptionen eines Begriffes des Praktischen hin. So lässt sich das Praktische im Sinne des Nützlichen oder instrumentell Verwertbaren verstehen, ebenso kann es als ein Begriff verstanden werden, der von einem erfahrungsbezogenen Erleben von Praxis ausgeht. Es können aber auch Praktiken im Sinne einer Grundlagenforschung mit grundlegenden Wertehaltungen einhergehen, die nicht nur situativ gebunden sind und auf tieferliegende implizite Wissensbestände hinweisen. (Vgl. ebd., S. 4 f.).

Das mit der Frage nach den Ordnungsbildungsprozessen einhergehende Erkenntnisinteresse soll nun auf die folgenden drei Anliegen hin untersucht werden: Welches Verständnis von praktischem Wissen lässt sich heranziehen, um mithilfe von Praktiken in einer von Diskontinuität geprägten Wohn- und Lernumgebung soziale Ordnungen rekonstruieren zu können (Kapitel 4.1.1)? Wie können dabei Wirkmächte von (hegemonialen) Wissensstrukturen beleuchtet werden (Kapitel 4.1.2)? Welche Relevanz hat die Spezifik des Forschungsgegenstandes (ästhetisch-theatrale Praktiken mit ‚neu zugewanderten Kindern') für das Erkenntnisinteresse (Kapitel 4.1.3)?

4.1.1 Praktisches Wissen und (Spielräume der) Ordnungen

Ging die Untersuchung zu Beginn noch von implizitem Wissen aus, das sich in den Praktiken als handlungsleitende Orientierungen zeigt, traten im Verlauf der Analyse und der daraufhin erfolgten Nachjustierung der Perspektive auf den Forschungsgegenstand auch die Momente der Ambivalenz und Mehrdeutigkeit zum Vorschein. Um die sich daraus ergebenden Fragen mit in den Blick nehmen zu können, wurde das forschungsmethodische Vorgehen erweitert. Dadurch entstand ein zweifaches Analyseverfahren, dessen Ergebnisse miteinander in Relation gesetzt wurden. Um diesen Prozess nachvollziehbar zu machen, gilt es zunächst zu klären, welches Verständnis von praktischem Wissen in einem unsteten und diskontinuierlichen pädagogischen Setting (Kapitel 3.1) herangezogen werden kann. Dies ist insbesondere relevant, weil zu vermuten ist, dass hier Menschen zusammentreffen, die in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen, also in verschiedenen sozialen und kulturellen Milieus, aufgewachsen sind.

Der Blick auf die Praktiken wird bedeutsam, weil sich Pädagogik als eine Handlungswissenschaft verstehen lässt (vgl. Wulf & Zirfas 2007, S. 11). Soziale Ordnungen sind als etwas begreifbar, das sich in einem Prozess der Weitergabe preisgeben kann. Daher werden praxeologische (Bourdieu 1987a, 1987b; Reckwitz 2003; Bohnsack 2017) und Performativitätstheorien (Wulf & Zirfas 2007; Fischer-Lichte 2012) herangezogen, die vor dem Hintergrund der ersten Ergebnisse der empirischen Rekonstruktion mit einem subjektivierenden Blick (Foucault 1984, 1985) ergänzt werden.

Geht man davon aus, dass mithilfe von Ordnungen sozialer Sinn entsteht, dann spiegeln sich diese sinnstiftenden Ordnungen in sozialen Praktiken wider. Sie lassen sich als „Speicher der Sozialität [verstehen; S. M.], weil sich in ihnen die Praxis einschreibt, die dann als zuständliche Leiberfahrung – also als Habitus – wieder aus ihnen hervorgeht" (Hillebrandt 2014, S. 112). In den Körper eingeschriebenes, verinnerlichtes Wissen zeigt sich als habitualisiertes Wissen in den Handlungsstrukturen der sozialen Praktiken. In diesem Sinne will Bourdieu (1987a, 1987b), ausgehend von einer Kritik an Analysen, die

soziales Handeln entweder rein holistisch-objektiv oder rein subjektivistisch verstehen, mit einer Theorie der Praxis die Diskrepanz zwischen Objektivismus und Subjektivismus überwinden. Er weist auf die unauflösliche Verknüpfung objektiver Strukturen und subjektiver Orientierungen hin: „Weil die Handelnden nie ganz genau wissen, was sie tun, hat ihr Handeln mehr Sinn, als sie selber wissen." (Bourdieu 1987b, S. 127) Das habituell verankerte Wissen folgt insofern einer impliziten Logik, als sich das „know how" (Reckwitz 2003, S. 292) als eine „wissensbasierte Tätigkeit" (ebd.) verstehen lässt, bei der – anders als bei einem „know that" (ebd.) – „praktisches Verstehen zum Einsatz kommt" (ebd.). Damit umfasst die Körperlichkeit des Handelns zwei Aspekte: die Inkorporiertheit des Wissens und die Performativität des Handelns (vgl. Reckwitz 2003, S. 290). Einer performativen Logik folgend werden in dieser Arbeit im Anschluss an Performativitätstheorien (Wulf & Zirfas 2007; Fischer-Lichte 2012) weniger die tiefer liegenden Strukturen betrachtet, als vielmehr Ereignisse und situative Prozesse einer Herstellung von Wirklichkeit, bei denen auch die Materialität von Körpern, Dingen sowie von Raum und Zeit von Interesse sind. „Performatives Wissen" (Wulf 2005, S. 72 ff.) wird mithilfe mimetischer Prozesse durch kreative Anähnlichung in Praktiken angeeignet (vgl. Gebauer & Wulf 1998). Erst durch sich wiederholende mimetische Prozesse wird es möglich, dass sich habituelle Muster formen, die dann wiederum auf „konjunktive Erfahrungsräume" (Bohnsack 2017, S. 102)[55] verweisen, die von Aspekten einer gemeinsamen Weltanschauung oder gemeinsamen Wissensstruktur geprägt sind. Es lässt sich also festhalten, dass der Vollzug von Praktiken als Spiegel des Wissens über Ordnungen fungieren kann.

Nun kann in einem pädagogischen Setting mit Kindern, die noch nicht lange in Deutschland leben, nicht notwendigerweise von einem gemeinsam erlebten sozialen oder kulturellen Milieu ausgegangen werden, aus dem heraus sich ein mit diesem Milieu verbundener Habitus oder ein „konjunktiver Erfahrungsraum" (Bohnsack 2017, S. 100) gebildet hat, der doch erst nach einer „gewissen Dauer" (ebd.) hergestellt wird.[56] War im Prozess der Datenanalyse zunächst die Suche nach gemeinsamen habituellen Mustern erkenntnisreich, so hat sich in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material im Verlauf des Forschungsprozesses allerdings gezeigt, dass ein weiteres epistemisch schlüssiges Vorgehen gefunden werden muss, das auch die Unbestimmtheit und Ambivalenz des Nicht-Bekannten oder Nicht-Eindeutigen mit aufnehmen kann. Insbesondere angesichts der anzunehmenden Vielfalt von Lebenszusammenhängen in einem sozialen Raum – als den sich Willkommensklassen oder

[55] Mit dem Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraums" bezieht sich Bohnsack auf die Unterscheidung von konjunktivem und kommunikativem Wissen nach Mannheim (1980) (vgl. hierzu Kapitel 4.3.1 und ausführlich Bohnsack 2017, S. 102 ff.).

[56] „Vom konjunktiven Erfahrungsraum können wir allerdings erst dann sprechen, wenn diese Praxis der Bewältigung des Spannungsverhältnisses habitualisiert, also auf eine gewisse Dauer gestellt und als solche erfahren, also als kollektives Gedächtnis oder Systemgedächtnis gespeichert worden ist." (Bohnsack 2017, S. 100)

Wohnunterkünfte für Geflüchtete verstehen lassen – lässt sich fragen, ob „unter postmodernen Bedingungen überhaupt noch von Ordnungen zu sprechen [ist; S. M.] oder […] Raum letztlich vor allem situativ und damit vor allem interaktiv [besteht; S. M.]“ (Hummrich 2011, S. 26). Hummrich schlägt vor, mit Blick auf die Dezentralisierung und Dynamisierung in der Postmoderne Konzepte zu betrachten, „die die Möglichkeit der Abwesenheit von Ordnung bearbeiten, indem sie sie als anders oder fremd charakterisieren.“ (Hummrich 2011, S. 26).[57] Doch, wenn Wissen sich zwar im Vollzug von Praktiken zeigen kann, es aber insbesondere in diskontinuierlichen Lebenszusammenhängen zu fragen gilt, ob noch von stabilen Ordnungen zu sprechen ist, ist es dann noch möglich, die Handlungen Einzelner in Relation zu ihrer (unsteten) Wohn- und Lernumwelt empirisch zu betrachten? Eine Analyse kann demzufolge nur mit einem praxeologischen Verständnis gelingen, das es ermöglicht, sowohl Wissen über Praktiken als ein Ergebnis (stabilisierende Ordnungen) als auch Wissen über Praktiken als ein Prozess im Werden (situative Ordnungsbildungsprozesse) in den Blick zu nehmen.

Daher soll zunächst geprüft werden, inwieweit sich das praxistheoretische Verständnis nach Bourdieu von subjektivationstheoretischen Aspekten der potenziellen Genese habitueller Strukturen als einer situativen Positionierung unterscheidet. In seiner Praxistheorie fragt Bourdieu danach, wie sich symbolische Ordnungen im Alltag reproduzieren. Ihn interessiert die „performative Magie des Sozialen“ (1987b, S. 107), die den Menschen, abhängig von der Menge und Art seiner Kapitalien und in praktischer Auseinandersetzung mit der Umwelt, prägt. Somit entsteht ein gefestigter Habitus, aufgrund dessen der Mensch eine gewisse Position im sozialen „Feld“ (Bourdieu 1987a) innehat. Gegen verfestige Formen wendet sich jedoch die Idee einer Subjektivierung nach Foucault (1985), bei der dem Subjekt mehr Autonomie zugestanden wird. Foucault (ebd.) will zeigen, inwiefern sich das Subjekt durch „eine gewisse Menge von Praktiken, die Wahrheitsspiele, Machtpraktiken usw. sind, *selbst konstituiert*“ (S. 18; Hervorhebung S. M.). Anders als Bourdieu geht Foucault nicht von einem stabilisierenden und stabilisierten Habitus aus:

> „Zunächst denke ich, daß es kein souveränes und konstitutives Subjekt gibt, keine universelle Form des Subjekts, die man überall wiederfinden könnte. Einer solchen Konzeption vom Subjekt stehe ich sehr skeptisch, ja feindlich gegenüber.“ (Foucault 1984, S. 137 f.)

Die Abgrenzung dieser These zur Habitustheorie nach Bourdieu bringt Alkemeyer (2008) auf den Punkt, wenn er konstatiert, Bourdieus Interesse gelte überwiegend dem Habitus „nicht als werdende, sondern als immer schon Körper gewordene, verfestigte Form“ (S. 53). Ihn interessiere „das Resultat,

[57] Zur Unterscheidung von Ordnungen und Abwesenheit von Ordnungen (Chaos) siehe die Ausführungen in Kapitel 3.2.

nicht seine Entstehung; er [Bourdieu; S. M.] blickt vom Standpunkt der fertigen Phänomene und schenkt den Prozessen des Habitus ›in the making of‹ nur wenig Aufmerksamkeit“ (ebd.). In der Differenzierung von Ordnungen im Werden und Ordnungen als ein Ergebnis liegt ein entscheidender Unterschied zwischen dem Habituskonzept Bourdieus und einem subjektbezogenen Fokus Foucaults, wenngleich auch Bourdieu in seiner Theorie Spielraum für Veränderungen lässt, die er jedoch als gering einschätzt.

„In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern sich die Habitus unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer Art ständiger Revision unterworfen, die aber niemals radikal ist, da sie sich auf der Grundlage von Voraussetzungen vollzieht, die im früheren Zustand verankert sind. Sie zeichnen sich durch eine Verbindung von Beharren und Wechsel aus, die je nach Individuum und der ihm eigenen Flexibilität oder Rigidität schwankt.“ (Bourdieu 2001, S. 207)

Auch wenn das Habituskonzept Bourdieus im Vergleich zu den Arbeiten Foucaults auf einem starreren Verständnis sozialer Ordnungen beruht, ist dies ein Hinweis darauf, dass möglicherweise von einem Kontinuum zwischen flexiblen und rigiden Ordnungen ausgegangen werden kann bzw. dass es auch zu Situationen kommen kann, in denen stabile Ordnungen nur begrenzt wirksam sind. Versteht man Macht als soziale Ordnungspraktik, so lässt sich Audehm (2017) folgen, die Entsprechungen der Machtbegriffe beider Theoretiker feststellt, denn auch eine auf stabileren habituellen Strukturen beruhende institutionalisierte Autorität ist auf die Herstellung dieser im Alltag angewiesen (vgl. S. 683). Damit beispielsweise die sprachliche Legitimität (Bourdieu 2005) ihre Wirkung entfalten kann, bedarf sie der alltäglichen wiederholenden verbalen Ansprachen und ihrer symbolischen Deutungen. Auch Reckwitz (2000) konstatiert, dass sich trotz der Verschiedenheit wesentliche verbindende Momente erkennen lassen, die auch für diese Untersuchung relevant werden. Er hat in seiner Analyse der praxistheoretischen Aspekte der Wissensanalyse Foucaults erörtert, wie sich im Spätwerk Foucaults Ähnlichkeiten zwischen Bourdieus Habitustheorie und Foucaults handlungstheoretischer Wissensanalyse aufzeigen lassen. Foucault wende sich dabei zwar auch der Untersuchung von Wissensordnungen zu, doch diese unterscheide sich erheblich von dem der „textualistischen Archäologie des Wissens“ (Reckwitz 2000, S. 293) in früheren Werken Foucaults. In einem Vergleich zu Bourdieus Arbeiten merkt Reckwitz an, dass in beiden Theorien soziale Praktiken als „spezifische Muster[] der Selbst- und Fremdinterpretation der Akteure“ (ebd. S. 308) gesehen werden, die auf „übersubjektiv existierende, aber subjektiv inkorporierte Wissenscodes“ (ebd.) verweisen. Die Nähe zwischen einer strukturierenden und strukturierten Struktur bei Bourdieu (vgl. Bourdieu 1987b, S. 98) und den „übersubjektiv[en] […] Wissenscodes“ (Reckwitz 2000, S. 308) bei Foucault, die in Alltagspraktiken zum Tragen kommen, zeigt sich in einem Beispiel Foucaults hinsichtlich einer Praxis der Sorge um Gesundheit:

„Eine vernünftige Existenz kann man nicht ohne »Gesundheitspraxis« […] führen, die in gewisser Weise das ständige Gerüst des täglichen Lebens abgibt und einem in jedem Augenblick wissen läßt, was und wie etwas zu tun ist.“ (Foucault 1986, S. 135 f.)

In der vorliegenden Untersuchung wird von einem „Gerüst des täglichen Lebens“ (ebd.) ausgegangen, das sinnstiftend für Handlungen ist. Wissen, das sich in Praktiken zeigt, kann sich sowohl auf situative Momente von Adressierungen (siehe dazu beispielsweise Rose 2012)[58] beziehen als auch auf stabilere habituelle Strukturen verweisen. Lassen sich mit einem Interesse an habitualisierten Orientierungen implizite Wissensstrukturen beispielsweise über „symbolische Macht“ (Bourdieu 1997) rekonstruieren, so erlaubt es ein subjektbezogener Blick, Adressierungen hinsichtlich ihrer Herrschaftsverhältnisse in den Blick zu nehmen. Eine Relation beider Perspektiven kommt für diese Arbeit insbesondere im Sinne einer Bildung zur Weltgemeinschaft (Wulf 2021a) zum Tragen.

Resümierend lässt sich vor diesem Hintergrund für die vorliegende Untersuchung ein Erkenntnisinteresse benennen, das davon ausgeht, dass sich auf zweifache Weise Wissen im Vollzug von Praktiken betrachten lässt. Es wird angenommen, dass Praxis in Aushandlungsprozessen performativ hervorgebracht werden kann (Ordnungen im Werden), Praxis aber gleichwohl insbesondere dann für die Handelnden sinnhaft ist, wenn die Praktiken auf eine historisch kontingente symbolische Ordnung verweisen (Ordnungen als Ergebnis). Das praktische Wissen, das in dieser Arbeit rekonstruiert werden soll, bezieht sich in zweifacher Weise auf eine Erkenntnis, die sowohl situativ gebunden ist als auch von habituellen Strukturen geprägt sein kann. Wurde zu Beginn nach habitualisierten sozialen Ordnungen gesucht – was auch zunächst zielführend zu Erkenntnissen geführt hat –, so wurde das methodische Vorgehen im Laufe der Untersuchung um ein weiteres, mehrperspektivisches Analyseverfahren ergänzt. Dieser Brückenschlag wurde im Prozess der Rekonstruktion des videografischen Datenmaterials erforderlich. Bei der Analyse haben sich Hinweise darauf abgezeichnet, dass sowohl rigide soziale Ordnungen als auch ihre Irritationen für Ordnungsbildungsprozesse bedeutend zu sein scheinen.

[58] Mit ihrem Verständnis von Adressierung weist Rose (2012) darauf hin, dass es bei der Frage um die legitime Repräsentation nicht nur darum geht, wer bei einem Diskurs Gehör erhält, sondern auch darum, *wie* gesprochen wird (vgl. S. 19 f.). Werden die Beforschten als Subjekte wahrgenommen, dann lässt sich an ihren „Geschichten und Selbstzuschreibungen ansetzen“ (S. 20) bzw. danach fragen, wo diese durch gesellschaftliche Machtverhältnisse eingeschränkt werde (vgl. ebd.).

4.1.2 Wirkmächte der Wissensstrukturen von (Spielräumen der) Ordnungen

Eine weitere relevante Bestimmung des Erkenntnisinteresses stellen die Wirkmächte von Wissensstrukturen dar. Erkenntnistheoretisch gilt es zu bedenken, dass Wissensstrukturen durch die jeweilige „Standortgebundenheit“ (Bohnsack 2017, S. 239), also den Blickwinkel der Interpretierenden auf das Wissen, einer gewissen Gerichtetheit unterliegen. Nicht nur prägt die Wahl der Vergleichshorizonte bei der Analyse die Art der Erkenntnis, sondern bereits die jeweilige wissenschaftliche Sozialisation der Forschenden beeinflusst die Entscheidung für ein bestimmtes Forschungsparadigma (vgl. Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2019, S. 42). Gleichzeitig unterliegen Wissensstrukturen auf gesellschaftlicher Ebene den diskursiven, normativen Einflüssen und sozialen Bedingungen der Zeit. Foucault (1973) hat gezeigt, wie sich durch soziale Einflüsse die Wahrnehmung von Wahnsinn im Laufe der Geschichte verändert hat. In diesem Sinne lässt sich nicht der Mensch an sich bestimmen. Es wird lediglich möglich, einen Einblick zu erhalten, der sich aus den jeweiligen Wissensstrukturen der Zeit ergibt – wohl wissend, dass weitere Perspektiven des Wissens gegeben sein können. Mit Foucault kann davon ausgegangen werden, dass das Subjekt durch unterschiedliche Wissenssysteme geformt wird. Er merkt an,

> „daß die Menschen im Laufe ihrer Geschichte niemals aufgehört haben, sich selbst zu konstruieren, das heißt ihre Subjektivität beständig zu verschieben, sich in einer Unendlichen und vielfältigen Serie unterschiedlicher Subjektivitäten zu konstituieren. Diese Serie von Subjektivitäten wird niemals zu einem Ende kommen und uns niemals vor etwas stellen, das ›der Mensch‹ wäre. Die Menschen treten ständig in einen Prozess ein, der sie als Objekte konstituiert und sie dabei gleichzeitig verschiebt, verformt, verwandelt – und der sie als Subjekte umgestaltet.“ (Foucault 1996, S. 84 f.)

Diese Wissensanalyse Foucaults, die die Konstruiertheit und Kontextabhängigkeit des Verständnisses des Menschen über sich selbst hervorhebt, wird für die vorliegende Untersuchung hinsichtlich ihrer Verknüpfung von Macht, Subjekt und Wissen relevant. Im Anschluss an Foucaults Wissenssoziologie zeigt Said (1978) in seinem Werk „Orientalism“ auf, inwiefern die Produktion von Wissen einer westlichen Definitionsmacht unterworfen sein kann. Er legt dar, wie ein Konzept des Orients mit einem westlichen Blick hervorgebracht wird und Herrschaftswissen produziert, das koloniale Strukturen legitimiert und Macht sichert. Vor diesem Hintergrund kommen in einer Untersuchung mit Kindern, die sich aufgrund ihrer Flucht- oder Migrationserfahrung in einer prekären Wohn- oder Lernsituation (und vermutlich auch Lebenssituation) befinden, Fragen von Macht und Herrschaft zum Tragen, die sich auch aus dem Interesse an den Ambivalenzen (Kapitel 3.1) ergeben. Im Anschluss an das Konzept einer Bildung zur Weltgemeinschaft (Wulf 2021a) werden für einen

institutionellen Kontext wie Schule die Ausführungen von Castro Varela (2016) relevant, die aufzeigen, dass Bildung im Kontext von Migration mit Erfahrungen der Unterwerfung an eine etablierte Ordnung verknüpft sein kann, die sich in die Körper eingeschrieben haben und in Alltagspraxen als Wirkmacht einer ausgrenzenden Gouvernementalität sichtbar werden können (vgl. S. 43 f.). Wissen lässt sich somit als machtvolle Bestimmung betrachten.

Aufgrund dieses machtkritischen Blicks auf Wissen und auf Wirkmächte, aber vor allem auch infolge der Hinweise in den empirischen Betrachtungen, die sich während des iterativen Forschungsprozesses zeigten,[59] richtet sich das Erkenntnisinteresse auch auf Momente der Irritation und des Widerstandes. Dafür wird es erforderlich, bei der Datenanalyse und Rekonstruktion Unstimmigkeiten sowie Ambivalenzen im empirischen Material zu betrachten (vgl. Goel 2013, S. 80), um „monokausale[] Erklärungsmodelle“ (Castro Varela 2016, S. 47) zu vermeiden. Goel (2013) regt an, im Forschungsprozess bei der Suche nach Eindeutigkeiten zu hinterfragen, „inwieweit sie [die Eindeutigkeit; S. M.] auch Gefahr laufen kann, rassistische Logiken zu stabilisieren“ (S. 80).

Um diese Irritationen und Überraschungen mit in den Blick des Erkenntnisinteresses zu nehmen, scheint ein praxeologischer Zugang geeignet, der auch ein sogenanntes Misslingen abbilden kann. Denn die Praxis bewegt sich „zwischen einer relativen ›Geschlossenheit‹ der Wiederholung und einer relativen ›Offenheit‹ für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit des alltäglichen Vollzugs“ (Reckwitz 2003, S. 294). Reckwitz hebt dabei die Bedeutung von Überraschungen in der Praxis hervor, denen auch in dieser Arbeit das Erkenntnisinteresse gilt:

> „Die Überraschungen des Kontextes können dazu führen, dass die Praktik misslingt oder zu misslingen droht, dass sie modifiziert oder gewechselt werden kann oder muss etc., und die Routine verbietet auf die Art den Charakter der unendlichen Wiederholung.“ (Reckwitz 2003, S. 294 f.)

Festzuhalten ist damit, dass Wissen Wirkmächten unterliegt und es in der Analyse gilt, auch uneindeutige Praktiken zwischen Gelingen und Misslingen in den Blick zu nehmen. Den Ausführungen von Bauman (2000, 2012) folgend, schließt das überraschende Moment nicht nur normative soziale Ordnungen mit ein, sondern auch das Chaos und die Verwerfungen (Kapitel 3.2). Die bisherigen Betrachtungen haben gezeigt, dass das epistemische Anliegen sowohl bestehenden stabilen sozialen Ordnungen als auch situativen Ordnungen im Werden gilt. Dies wird nun erweitert, da mit einem Blick für die „Überraschun-

[59] Im Prozess der Untersuchung wurde an verschiedenen Stellen die Vulnerabilität von Erkenntnisprozessen (vgl. Engel et al. im Erscheinen), aber auch von Subjektpositionierungen deutlich. Siehe hierzu in Kapitel 4.4.2 exemplarisch den Konstruktionscharakter der Videografie und von Sinnkonstruktionen, welche erst durch das Betrachten, Transkribieren und Vergleichen der Situation eine spezifische Deutung erhalten können.

gen des Kontextes“ (ebd.) auch die normativen Wirkmächte von Wissensstrukturen relevant werden können. Um diese Wirkmächte zu hinterfragen, soll von einem Kontinuum ausgegangen werden, das in der empirischen Rekonstruktion versucht, sowohl das Eindeutige als auch das Uneindeutige (sowie all das, was dazwischen liegen kann) zu umspannen.

4.1.3 Ästhetisch-theatrale Praktiken in migrationspädagogischen[60] Settings

Der dritte Aspekt des epistemischen Anliegens betrifft eine an der Ambivalenz interessierte Betrachtungsweise des Forschungsgegenstandes (ästhetisch-theatrale Praktiken im Kontext von Flucht und Migration). Es soll beleuchtet werden, worauf sich das Erkenntnisinteresse der empirischen Rekonstruktion in Zusammenhang mit der Spezifik dieses Gegenstandes richten kann.

Um den Forderungen Pinkerts (2008) nachzukommen, Theaterpädagogik nicht nur bezüglich ihrer Wirkungen kompetenzorientiert zu betrachten, und um nicht nur die „Einstellungsänderungen von Kindern und Jugendlichen“ (ebd., S. 9) zu untersuchen, wird es erforderlich, die Spezifik des Forschungsgegenstandes zu begreifen, der für die Teilnehmenden im Feld auch die Spiegelung, Wahrnehmung und Bearbeitung von Distinktionspraktiken ermöglichen kann. Theaterpädagogik als ein ästhetisch-theatraler Weltzugang versteht es, Kommunikationsmöglichkeiten anzuregen (vgl. Dietrich, Krinninger & Schubert 2013, S. 105) und damit „semantische[] Leerstellen“ (ebd., S. 106) aufzuzeigen, also einen Zustand des Dazwischens hervorzubringen, eines „betwixt and between“ (Turner 1967), bei dem die vorherigen Strukturen aufgehoben zu sein scheinen (Kapitel 3.4). Hier werden Erfahrungen der Differenz im Sinne einer Migrationspädagogik relevant (Kapitel 3.4.4). Denn versteht man Migrationspädagogik, im Anschluss an Mecheril (2016), als einen Ansatz, der sich auf pädagogische Kontexte in einer von Migration geprägten Gesellschaft bezieht, so ist es die Aufgabe eines solchen Ansatzes herauszufinden, wie

> „in alltäglichen Praxen […] neue ›widerständige‹ Formen der Überschreitung der traditionellen Grenzen erprobt und eingeübt werden, eine Erkundung also der Praxen, Lebensweisen und Geschichten, die sich dem eindeutigen Unterscheiden entziehen“ (Mecheril 2012, S. 34).

[60] Wie in Kapitel 3.4.4 bereits dargelegt, bezieht sich der Begriff Migrationspädagogik im Anschluss an Mecheril (2016) auf pädagogische Kontexte in einer Migrationsgesellschaft und beschreibt eine selbstreflexive Suchbewegung, in einem „von zunehmenden Distinktionspraktiken geprägten akademischen, bildungspolitischen und -praktischen Feld“ (S. 8).

Doch was bedeuten solche pädagogischen Momente der Leerstellen und Grenzüberschreitung für die empirische Rekonstruktion? Lassen sie sich empirisch nachzeichnen, wo doch der Forschungsgegenstand der Theaterpädagogik (wie in Kapitel 3 ausgeführt) gekennzeichnet ist von der Unbestimmtheit ästhetisch-theatraler Prozesse sowie von einer diffusen Erkenntnisfähigkeit (Baumgarten 1750/2007) der Teilnehmenden im Feld oder, anders formuliert, von liminalen Erfahrungen der Differenz? Versteht man theaterpädagogische Projekte als Bildungsprojekte, dann lässt sich Bildung als innerer Prozess im Sinne eines transformatorischen Prozesses eines Selbst-, Welt- und Fremdverhältnisses nach Koller (2018; Kapitel 3.3) als solches nicht mit der Videografie einzelner situativer Momente beobachten. Ähnliches gilt für ästhetische Erfahrungen im Spiel mit ihrem liminalen Gehalt (Kapitel 3.4), die als solche empirisch nicht nachweisbar sind. Und ebenso ist die Erfahrung der von migrationspädagogischen Ansätzen gewünschten „Überschreitung traditioneller Grenzen“ (Mecheril 2012, S. 34) eine innere, oft vorreflexive Erfahrung und nicht als solche rekonstruierbar. Für die Suche nach einer geeigneten Analysemethode, die dieser Spezifik des Forschungsgegenstandes gerecht wird, muss bedacht werden, dass sich nicht die Differenzerfahrungen an sich rekonstruieren lassen. Vielmehr wird (im Anschluss an Wulf 2014a) von der theoretischen Grundannahme ausgegangen, dass in liminalen Momenten der Imaginationspraktiken aufgrund der Einbildungskraft innere Bilder oder Figurationen entstehen können. Diese tragen zur Emergenz von Handlungen bei und sind an der Erzeugung von Praktiken des Körpers beteiligt (vgl. Wulf 2018, S. 133; Wulf 2014a, S. 10). „Um gesehen zu werden, bedürfen diese Bilder eines Mediums.“ (Wulf 2014a, S. 122) Und solch ein Medium können verkörperte Praktiken mit ihren interaktiven Bezugnahmen von Menschen und Dingen in einem spezifischen Kontext sein. Fokus der Analyse sind folglich nicht die Figurationen, sondern ihre vermittelte Form in den Praktiken. Was sich rekonstruieren lässt, sind nicht Erfahrungen der Differenz als innere Bilder, sondern es sind die mithilfe der Imaginationsfähigkeit vollzogenen Handlungen und ihre Bedeutungserschließungen im Spiel (vgl. Morrin 2022a, S. 316). Solche interaktiven Bezugnahmen können dann auch Differenzerfahrungen in materialisierter Form augenfällig werden lassen. Denn Differenzerfahrungen können sich in den Praktiken niederschlagen. Dann lassen sie sich rekonstruieren als „sichtbare Übergänge, Ambiguitäten, Korrespondenzen, Abweichungen, Brüche und Grenzen“ (Klepacki & Zirfas 2013, S. 46). Das epistemische Interesse richtet sich somit auf das, was als Ereignis zur Aufführung kommt, auf den performativen Vollzug und die darin sichtbar gewordene Resonanz von spielerischen Praktiken der Imagination.

Zusammenfassen lassen sich die hier dargelegten Aspekte des epistemischen Anliegens dieser Arbeit wie folgt:

- Von Belang sind sowohl Praktiken, die sich auf stabile Ordnungen als ein Ergebnis beziehen, als auch Praktiken, die auf situative Ordnungen im Werden schließen lassen (Kapitel 4.1.1).
- Eindeutigkeiten sollen hinsichtlich einer zugrunde liegenden Definitionsmacht hinterfragt und der Blick für Irritationen, Überraschungen geöffnet werden (Kapitel 4.1.2).
- Dabei gilt es, auch Praktiken mit widerständigen Formen, mit mehrdeutigen, liminalen Strukturen und mit transformatorischem Gehalt zu identifizieren (Kapitel 4.1.3).

Schlussfolgernd bleibt festzuhalten, auch im Anschluss an die Ausführungen in Kapitel 3, dass das Interesse sowohl den stabilen Ordnungen und habitualisierten Mustern als auch der Ambivalenz gilt, die sich mit dem Forschungsgegenstand in mehrfach Hinsicht verknüpfen lässt. Mit einem Interesse an der Ambivalenz wird deutlich, dass soziale Ordnungen immer auch auf Außerordentliches verweisen und Praktiken auch Überraschendes enthalten können. Liegt das Augenmerk auf der Ambivalenz, so lässt sich erkennen, wie auch in spielerisch-ästhetischen Praktiken Alltags- und Spielwirklichkeit verwoben werden. Ebenso lassen sich dann auch die heterotopen Strukturen der Räume und die interaktiven Begegnungen mit dem „abwesend Anwesenden“ (Kokemohr 2007, S. 47) in ihrer Paradoxie betrachten. Das epistemische Anliegen umreißt somit die Spielräume zwischen sozialer Ordnung und Chaos. Daher soll in dieser Arbeit neben der Suche nach habitualisierten Orientierungen auch für das Interesse an der Ambivalenz ein gegenstandsangemessenes methodisches Verfahren gesucht werden, das – wie sich später noch zeigen wird – sowohl die Materialität der Praktiken als auch ihren symbolischen Gehalt sowie nicht greifbare, imaginäre Strukturen miteinander in Beziehung bringen kann.[61] Doch bevor diesem methodischen Vorgehen nachgegangen wird, sollen zunächst die mit dieser Untersuchung einhergehenden forschungsethischen Aspekte geklärt werden.

4.2 Forschungsethische Reflexion

Der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE 2010) weist in seiner Präambel darauf hin, dass alle Mitglieder davon ausgehen, „dass es heute keine wissenschaftliche Erkenntnis oder Lösung mehr gibt, die nicht der ethischen Reflexion ihres Wertes und ihrer Folgewirkungen bedarf“ (DGfE 2010, S. 179). Gleichzeitig stellt Zettl (2019) fest, dass

[61] Um diesem Anliegen gerecht zu werden, wird in Kapitel 4.3 im Anschluss an die Praxeologische Wissenssoziologie nach Bohnsack (2017) ein mehrperspektivisches Verfahren vorgestellt.

in US-amerikanischen Arbeiten ethischen Aspekten wesentlich mehr Raum zukommt, als dies in deutschsprachigen Werken in der qualitativen Sozialforschung der Fall ist (vgl. S. 122). Da sich in dieser Arbeit während des gesamten Forschungsprozesses zahlreiche Fragen ergeben haben und um den vielfältigen forschungsethischen Ansprüchen gerecht zu werden, scheint es daher mehr als geboten, diesen im Folgenden nachzugehen. Es werden Fragen nach dem Nutzen und der Wirkung der Untersuchung aufgegriffen sowie Fragen danach, auf welche Weise die Individuen im Feld Teil der Forschung werden, aber auch nach der eigenen Involviertheit und schließlich nach der Verfügbarkeit der Ergebnisse.

Nutzen und Wirkung der Forschung

Als eine erste Problematik soll der Nutzen dieser Arbeit ergründet werden. Die Untersuchung strebt nach einem Erkenntnisgewinn, der den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu erweitern sucht und somit nicht nur für die Theaterpädagogik, sondern als ein pädagogisch-anthropologischer Zugang für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft generell von Bedeutung sein kann. Jedoch stellt eine Untersuchung stets einen offenen Prozess dar. Der endgültige Nutzen einer Forschung kann zu Beginn nicht immer feststehen. Demmer, Engel und Fuchs (2020) markieren den Widerspruch zwischen dem wissenschaftlichen Prinzip einer „systematischen Planung" (S. 39) einerseits und der erforderlichen Offenheit bei Forschungsprozessen andererseits und weisen darauf hin, dass Erkenntnisprozesse nicht nur gelingen, sondern auch misslingen können (vgl. S. 39 f.). Dabei betrachten sie die Bedingungen für das Ge- und Misslingen nicht nur verknüpft mit der Frage, inwiefern methodologische Theoriebezüge hergestellt und Methoden kontrolliert und systematisch angewandt werden, sondern auch damit, dass „Offenheit und Kontingenz im Forschungshandeln Anerkennung finden" (ebd., S. 40). Selbst wenn es hinreichende Gründe für die Annahme geben mag, dass eine Untersuchung zu einem Ertrag führen kann, so bleibt es dennoch ein offener Prozess. Daher lässt sich zu Beginn einer Untersuchung weder ein Mehrwert für die Forschungsgemeinde noch ein Ertrag für das beforschte Feld vorhersagen. Es darf dabei jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass die Arbeit auch eine Qualifikationsarbeit darstellt, mit der auch ein persönlicher Nutzen einhergeht.

Insbesondere im Kontext von Flucht und Migration gilt es, im Anschluss an Ploder (2013) und aus Sicht einer kritischen Migrationsforschung, zu bedenken, dass ein möglicher Benefit der Untersuchung darin bestehen kann, impulsgebend für gesellschaftliche Diskurse zu sein (vgl. S. 143). Ploder sieht die Forschenden in der Verantwortung, da sich ein „wachsende[s] Interesse[] politischer AkteurInnen an sozialwissenschaftlichem Wissen zu Migration" (ebd.) abzeichne und damit zu rechnen sei, dass die Forschung „zur Legitimierung migrationspolitischer Diskurse und Aktionen herangezogen werden kann" (ebd.). In dieser Hinsicht könnte die vorliegende Untersuchung neben

dem oben genannten allgemeinen Erkenntnisinteresse beispielsweise zur Debatte über curriculare Inhalte oder eine gemeinsame oder segregierte Beschulungsform von Kindern und Jugendlichen mit wenig Deutschkenntnissen konsultiert werden. Mit dieser Art des Nutzens für gesellschaftspolitische Diskurse werden auch Aspekte der Wirkung der Forschung und ihrer Repräsentation relevant. Bereits vor Beginn, aber auch im laufenden Forschungsprozess sind forschungsethische Aspekte zutage gekommen, konkret die Frage der Repräsentation – also danach, was in dieser Arbeit auf welche Weise repräsentiert wird. Der Prozess der Analyse warf die Problematik auf, inwiefern die Videoethnografie und ihr Konstruktionscharakter bevor, während und auch noch nach der Datenerhebung Wissen hervorzubringen vermag, mit dem bestimmte Wirkmächte einhergehen können (Kapitel 4.4.2). Wenn Geerts (1980) von einer „Refiguration of Social Thought" spricht, dann kann dies als eine Aufforderung gelesen werden, stets zu hinterfragen, was durch die Forschung warum in welcher Weise für wen repräsentiert wird. Daher wird es insbesondere im Bereich der Migrationsforschung erforderlich, einer „Krise der Repräsentation" (Bachmann-Medick 2006, S. 149 f.) zu begegnen, da sich in den hier untersuchten Forschungskontexten die Gefahr abzeichnen kann, dass vorhandene Machtstrukturen verfestigt und rekonstruiert werden. Es gilt zu reflektieren, inwiefern mit der Untersuchung diskursive Zuschreibungen, Exotisierung und Veranderungsprozesse relevant werden können. Um „epistemische Gewalt" (Castro Varela 2016, S. 48) im besten Falle zu vermeiden oder um sie möglichst gering zu halten, bedarf es der „Fähigkeit, Verhältnisse, Strukturen, Diskurse und Praxen zu hinterfragen und die subjektivierenden Machteffekte der eigenen kritischen Rede einer kritischen Überprüfung zu unterziehen" (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner 2016, S. 21). Dabei wird es erforderlich, die mit einem kritischen Forschungsansatz möglicherweise verbundenen eigenen desiderablen Ansprüche zu überprüfen, was sich jedoch in der Umsetzung als herausfordernd darstellen kann. Ploder (2013) weist auf den dilemmatischen Aspekt einer kritisch angelegten Forschung hin, da sie auf einem normativen Anspruch beruhe (vgl. S. 151), und stellt fest, dass, „wenn wir etwas kritisieren, dann deshalb, weil es nicht so ist, wie es sein *sollte*" (ebd.; Hervorhebung im Original).

Im Zusammenhang mit diesem Angewiesensein auf einen „Maßstab des Wünschenswerten" (ebd.), den eine kritische Migrationsforschung mit sich bringt, lässt sich ein weiterer Aspekt betrachten. Er betrifft die Repräsentanz der teilnehmenden Personen im Forschungsfeld. Im Kontext von Flucht und Migration wird nicht selten von sogenannten „vulnerablen Gruppen" (Burghardt et al. 2017, S. 132) gesprochen. Mit einer solchen Bezeichnung kann eine „doppelte Viktimisierung" (Liebel 2019, S. 6) einhergehen. Vulnerabilität zu thematisieren, bringt – ebenso wie die Kritik, die für eine kritische Migrationsforschung erforderlich ist – eine normative Komponente mit sich, weil damit ein Übel identifiziert wurde, das es zu überwinden gilt (vgl.

Burghardt et al. 2017, S. 8). In Forschungskontexten von Flucht und Migration, bei denen der Umgang mit dem Fremden eine Rolle spielt, kann mit Waldenfels (2020) davon ausgegangen werden, dass das Fremde als unzulänglich und nicht begreifbar gilt, solange es fremd bleibt. Burghardt und andere (2017) stellen vor diesem Hintergrund fest, dass fremde Menschen in der ihnen zugeschriebenen Unzulänglichkeit als vulnerabel schlechthin gelten (vgl. S. 134). Eine Forschung mit sogenannten Flüchtlingen kann Gefahr laufen, dass mit ihr Zuschreibungen von Opferrollen einhergehen. „Der Flüchtling ist die Wunde der Gesellschaft, die diese sich selber schlägt.“ (Burghardt et al. 2017, S. 138) Daher gilt es, nicht nur die eigenen desiderablen Ansprüche, sondern auch die subjektivierenden Aspekte des Begriffes der Vulnerabilität zu betrachten. Hilfreich kann an dieser Stelle ein Vulnerabilitätsverständnis nach Butler (2014b) sein. Demnach kann eine Gruppe an sich nicht als vulnerabel gelten. Vielmehr lässt sich mit einem solchen Verständnis Vulnerabilität in Relation zu den gesellschaftlichen Kontexten als eine körperliche Manifestation politischer Machtstrukturen betrachten, die in den Analysen sichtbar gemacht werden sollten.

Schutz der Teilnehmenden im Feld

Die Frage danach, wie die Teilnehmenden der Untersuchung repräsentiert werden, wirft den Fokus auf einen weiteren ethischen Aspekt, nämlich die Frage, auf welche Weise die Forschungsteilnehmenden Teil der Untersuchung werden. Der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2010) weist darauf hin, dass die Aufklärung über ein Forschungsvorhaben den Bedarfen der Teilnehmenden gemäß durchgeführt werden soll (vgl. S. 182). Dies sollte in altersangemessener Form und entsprechend ihrer Sprachkompetenz so geschehen, dass die Teilnehmenden die Modalitäten und Intentionen der Untersuchung durchdringen können (vgl. ebd.). Im Folgenden soll geschildert werden, wie sich das für die vorliegende Untersuchung konkret gestaltete. Die Kinder der Willkommensklasse wurden vorab bei einem ersten Treffen persönlich informiert und erhielten Gelegenheit, Fragen zu formulieren. In der zweiten beteiligten Einrichtung, der Aufnahmeeinrichtung für Asylbewerbende, war dies nicht möglich, weil erst mit Beginn des Theaterprojektes entschieden war, welche Kinder teilnehmen werden. Für die Eltern beider Einrichtungen wurde jeweils ein Brief in verschiedenen Übersetzungen in leichter Sprache geschrieben. Für aufkommende Nachfragen von Eltern oder Sorgeberechtigten hatten vorab Lehrkräfte und Sozialarbeitende ihre Unterstützung zugesagt und standen auch unter Mitwirkung von professionellen und ehrenamtlichen Personen zur Verfügung. Die Einwilligungserklärung war mit Namen und Kontaktdaten der Forscherin versehen. Das Angebot, telefonisch Rückfragen zu stellen, wurde von den Eltern nicht wahrgenommen. Allerdings kamen bei den Kindern während der Datenerhebung Fragen auf, zum Beispiel, wo die Videos veröffentlicht werden und ob sie in sozialen Medien (youtube) zu sehen seien. Das verweist darauf, dass eine Aufklärung über mehrere Wege und auch

zu mehreren Zeitpunkten sinnvoll sein kann. Doch selbst wenn damit zunächst das Ziel einer umfassenden Information erreicht zu sein schien, bleiben Zweifel bestehen. Die Einwilligungserklärungen der Eltern in der Aufnahmeeinrichtung waren zum Teil mit Unterschriften versehen, bei denen nicht eindeutig feststellbar ist, ob es sich tatsächlich um Schriftzeichen handelt. Um aufgrund unterschiedlicher schriftsprachlicher Kompetenzen Unsicherheiten zu vermeiden, die trotz Übersetzung und leichter Sprache entstehen können, erwies sich die stete Unterstützung der Sozialarbeitenden der Einrichtung sowohl vor als auch während der Datenerhebung als erforderlich und sinnvoll. Inwieweit die Eltern und ihre Kinder die Ziele und Modalitäten des Forschungsvorhabens trotz verschiedener Informations- und Aufklärungsversuche über diverse Wege, mittels verschiedener Personen und zu mehreren Zeitpunkten letztlich durchdrungen haben, bleibt an dieser Stelle ungewiss.

Ein weiterer spannungsgeladener Aspekt, der mit der umfassenden Information der Teilnehmenden einhergeht, ist die Offenheit im Formulieren der Forschungsfrage und damit auch die Intention der Untersuchung. Demmer und andere (2020) weisen darauf hin, dass wissenschaftliche Erkenntnisgenerierung auf „Lern- und Bildungsprozessen der Forschenden [beruht; S. M.], die keineswegs ausschließlich geradlinig und vorhersehbar verlaufen“ (S. 40). So hat sich auch in dieser Untersuchung die Perspektive auf den Forschungsgegenstand im Prozess der Untersuchung erweitert. Somit konnte auch in der Vorstellung des Forschungsprojektes bei den Einrichtungen und den Sorgeberechtigten nicht die endgültige Fragestellung benannt werden. Stand zu Beginn, beim Verfassen der Informationen für die Eltern, die Suche nach handlungsleitenden Orientierungen und implizitem Wissen im Vordergrund, wurde dies im Prozess der Untersuchung erweitert, sodass der Raum als „Kontaktzone“ (Pratt 1992) verstanden werden konnte und auch subjektivierende Aspekte mit in den Fokus gerieten, weil dies besser mit dem Erkenntnisinteresse und dem Streben nach einem „höchstmöglichen Standard[]“ (DGfE 2010, S. 180) der Forschung vereinbar schien.

Neben den Videoaufzeichnungen wurden keine personenbezogenen Daten erhoben, um die Persönlichkeitsrechte der beteiligten Personen im Kontext der Forschung bestmöglich zu wahren. Die Videodaten wurden auf einem USB-Stick gespeichert, der ausschließlich für die Betrachtung zu Auswertungszwecken genutzt wurde und an einem verschlossenen, für Außenstehende nicht zugänglichen Ort aufbewahrt ist. Um Anonymität zu schaffen, wurden Namen und Ortsangaben in den Transkripten, die in Forschungswerkstätten besprochen wurden, geändert und die Gesichter der Videostills verpixelt. An diesem Punkt stellte sich die Frage nach einer geeigneten Vorgehensweise. Denn das Unkenntlichmachen von Namen sowie von Gesichtsausdrücken kann dem Streben nach „Wahrheit und Integrität“ (DGfE 2010, S. 180), wie es der Ethik-Kodex vorsieht, im Wege stehen. Lochner (2018) markiert die Anonymisierung von Namen als einen blinden Fleck in der qualitativen Sozialforschung

und erkennt darin ein Spannungsverhältnis zwischen datenschutzrechtlichen, forschungsethischen und forschungspragmatischen Aspekten (vgl. S. 284). In ähnlicher Weise weist Zettl (2019) darauf hin, dass das Vergeben von Namen bereits ethnisierende und genderbezogene Stereotype hervorrufen und verstärken könne (vgl. S. 127). Es stellt sich für diese Untersuchung gleichzeitig als notwendig dar, um ungleichheitsrelevante Praktiken betrachten zu können. Daher plädiert Lochner (2018) schließlich dafür, sich der „Prämissen des eigenen Vorgehens bewusst zu werden und keine Anonymisierungsautomatismen zu entwickeln" (S. 293). In dieser Hinsicht wurden für die an dieser Untersuchung teilnehmenden Personen bedeutungsähnliche Namen gewählt. Wohlwissend, dass auch damit eine Konstruktion einhergeht und es auf ein hierarchisches Prinzip verweist, wurden die Erwachsenen im Gegensatz zu den beteiligten Kindern nicht mit Namen, sondern mit ihrer Funktion bezeichnet (Lehrkraft, Theaterpädagogin, Forscherin). Diese Entscheidung wurde getroffen, weil diese Wahl der Bezeichnung weniger die persönliche Beziehung als die institutionelle bzw. professionsspezifische Rahmung hervorhebt.

Auch wenn die Teilnahme an den theaterpädagogischen Projekten eine gewisse Kontinuität erfordert, um vertrauensvolle Beziehungsarbeit zu leisten, so war doch sowohl die Teilnahme an dem theaterpädagogischen Projekt als auch an der videografischen Untersuchung für die Kinder freiwillig. Mit den begleitenden pädagogischen Fachkräften waren vorab Absprachen getroffen worden, sodass bei einem Rücktritt, ob nun von dem theaterpädagogischen Projekt oder von der Teilnahme an der videografischen Datenerhebung, keine Konsequenzen zu befürchten waren. Bei der videografischen Beobachtung eines theaterpädagogischen Projektes ist möglicherweise zunächst davon auszugehen, dass keine über das übliche Maß hinausgehende Belastung erfolgt. Da dies aber auch nicht ausgeschlossen werden kann, war der stete Kontakt und Austausch zwischen Forscherin, Theaterpädagogin, Lehrkräften und Sozialarbeitenden hilfreich. Ein Aussteigen war jederzeit möglich und die verschiedenen begleitenden pädagogischen Fachkräfte waren für solche Fälle präsent und ansprechbar. Um möglichen Belastungen durch die Videografie vorzubeugen, wurden die Kinder zu Beginn mit der Kamera vertraut gemacht. Auch während der Durchführung wurde es ihnen ermöglicht, selbst die Kamera zu führen; das wurde hin und wieder gerne in Anspruch genommen. Allerdings hatte es eher den Anschein, dass das bewusste Wahrnehmen der Präsenz der Kamera und der Forscherin in beiden videografierten Projekten ziemlich bald in den Hintergrund geriet. Dennoch waren mehrere das Projekt begleitende Sozialprofessionelle präsent oder standen für die Teilnehmenden als Ansprechpersonen zur Verfügung.

Eigene Perspektive und eigene Involviertheit

Die Suche nach Erkenntnis erfordert eine Reflexion der Erkenntnisgenerierung. Im Anschluss an die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2017)

lässt sich davon ausgehen, dass eine Interpretation aufgrund der Aspekthaftigkeit der Erkenntnis von der Standortgebundenheit der Interpretierenden abhängig ist (vgl. Bohnsack 2021, S. 193).[62] Begreift man Wissen mit Haraway (1988) als situiert, dann erwächst daraus der ethische Anspruch, die eigene Verortung erkennbar zu machen. Inwiefern Wissen Wirkmächten unterliegt (Kapitel 4.1.2) und dass sich bei Erkenntnisprozessen in einer videoethnografischen Untersuchung die Aspekte der Medialität und Ästhetik vermischen können und Wissen somit einem Konstruktionscharakter unterliegt (im Anschluss an Engel, Jörissen, Klepacki & Möller im Erscheinen; Kapitel 4.4.2), wird in dieser Arbeit bereits an anderer Stelle thematisiert. Jedoch bedarf auch die Situiertheit von Wissen, das aufgrund von Vorannahmen der eigenen Biografie entsteht, einer kritischen Betrachtung. Die eigene mehrjährige professionelle Erfahrung in der Theaterpädagogik hat dazu beigetragen, dass insbesondere zu Beginn der Untersuchung die Sicht einer ‚kritischen Forscherin' von der Sicht einer ‚wohlwollenden Theaterpädagogin' nicht immer einfach zu trennen war. In dieser Hinsicht haben eine kollegiale Validierung, aber auch der zeitliche Abstand zwischen Datenerhebung und Datenanalyse eine distanzierte Reflexionsmöglichkeit hervorgebracht, mit der sich ein mögliches „going native"[63] kritisch betrachten lässt.

Die videoethnografische Datenerhebung setzt voraus, dass Forschende als Teilnehmende im Raum anwesend sind. Entsprechend kann es bei der Datenerhebung vorkommen, dass sie von den Kindern direkt in Gespräche verwickelt werden; das war auch in dieser Untersuchung mehrmals der Fall. Domkowsky (2008) weist darauf hin, dass die Teilnahme als Beobachterin von Theaterspielprozessen nicht hinter eine Glasscheibe, sondern im gleichen Raum stattfindet (vgl. S. 142). Was sich als möglicher Distanzverlust betrachten lässt, kann auch Vertrauen aufbauen und somit als Chance gesehen werden.

> „Eine Beobachterin muss von einer Gruppe (und natürlich von deren Anleiterin) akzeptiert sein. Gerade ein Prozess wie das Theaterspielen verlangt eine Menge an Vertrauen gegenüber allen Anwesenden, da die Spieler sich öffnen, sich zeigen und Teile ihrer Persönlichkeit preisgeben." (Ebd.)

Auch bezüglich eines weiteren Aspekts stellte sich die Frage, inwiefern mit der Präsenz einer Forscherin bestimmte Erwartungen verbunden werden, die das Geschehen im Feld beeinflussen können. So kam es durch die Pädagoginnen

[62] Bohnsack (2021) versteht Standortgebundenheit mit Mannheim (1964) als eine Seinsverbundenheit des Wissens, zu der er sowohl den jeweiligen Erfahrungsraum der Interpretierenden zählt als auch die Momente der Abgrenzung eines solchen Erfahrungsraums (vgl. S. 193 f.).

[63] Mit der ethnologischen Bezeichnung „going native" geht eine Selbstidentifizierung mit dem beforschten Feld einher, sodass der Distanzverlust zu blinden Flecken führen kann. Diese Begriffsbezeichnung ist im postkolonialen Diskurs jedoch nicht ohne Kritik geblieben, da sich die Frage stellt, inwiefern ein „Heimischwerden in einer fremden Kultur überhaupt möglich ist oder ob es sich dabei ›nur‹ um Formen der Travestie oder der Maskerade handelt" (Hamann & Kißling 2017, S. 149).

in beiden Einrichtungen zu direkten Ansprachen an die Forscherin als Expertin für Willkommensklassen oder bezüglich theaterpädagogischer Fragen (siehe beispielsweise Kapitel 6.1.7). Diese damit verbundene Doppelfunktion gilt es, kritisch zu reflektieren. Hilfreich für diese Aspekte der Involviertheit war es an dieser Stelle, die Videos, Transkripte und Interpretationen zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit in Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen zu betrachten. Allerdings darf, auch im Sinne der Repräsentanz dieser Studie, berechtigt die Frage gestellt werden, wer in solchen Forschungswerkstätten über wen spricht und wem Gehör verschafft wird (Spivak 2008). Castro Varela stellt (2016) fest: „Nur eine kontinuierliche Selbstkritik ist in der Lage, die eigene Verstricktheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse offenzulegen.“ (S. 48) Insofern gilt es im gesamten Forschungsverlauf, auch die eigene Position als Mehrheitsangehörige mit einem spezifischen Bildungshintergrund zu reflektieren. Personen an der Analyse zu beteiligen, die bei der Datenerhebung nicht anwesend waren, um die eigene Haltung reflektieren zu können, war an dieser Stelle hilfreich. Doch auch diese Möglichkeit der Überprüfung der Nachvollziehbarkeit von Erkenntnisprozessen stößt an ihre Grenzen. Zwar waren in den verschiedenen beteiligten Interpretationsgruppen neben Mehrheitsangehörigen auch vereinzelt Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung, jedoch handelte es sich bei allen um akademisch ausgebildete Personen – das kann bei der Analyse relevant werden und muss mitbedacht werden.

Im gleichen Maße wie Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit beitragen können, lassen sie sich auch kritisch betrachten. Hoffmann und Rundel (2022) problematisieren, dass es „noch wenig theoretisches Wissen über die Arbeit in Forschungswerkstätten“ (S. 373) gebe. Sie stellen fest, dass auch Forschungswerkstätten über einen konjunktiven Erfahrungsraum verfügen, den es zu reflektieren gilt (vgl. S. 369). Hilfreich war an dieser Stelle, dass zum einen die Möglichkeit bestand, die Videos, Transkripte und Interpretationen sowohl in kontinuierlichen Interpretationswerkstätten zu besprechen, die den Verlauf der Analyse über einen Zeitraum hinweg verfolgen konnten. Zum anderen konnten die Interpretationen auch in einem interdisziplinär angelegten Spektrum von Forschungsgruppen sporadisch diskutiert werden.[64]

Anspruch auf Veröffentlichung

Schließlich stellt sich noch die Frage, in welcher Form dem Anspruch auf eine Veröffentlichung (DGfE 2010, S. 180) nachgegangen wird. Die beiden beteiligten Einrichtungen haben sich zur Kooperation bereit erklärt, um das Ziel der Forschung, nämlich die Suche nach Erkenntnis, zu unterstützen. Eine solche

[64] Die Daten und Interpretationen wurden sowohl in methodischen Forschungswerkstätten (Dokumentarische Methode) als auch in disziplinspezifischen Forschungsgruppen besprochen (Schulpädagogik, Kulturelle Bildung, Sozialpädagogische Arbeit, Kulturwissenschaft, Pädagogische Anthropologie).

Kooperation geschieht aus der Erwartung, dass die Ergebnisse zu einem Wissen führen, das für die in der Praxis Beteiligten, aber auch die interessierte Öffentlichkeit relevant ist. Unter der Wahrung des Schutzes der Beteiligten ergibt sich daraus ein Anspruch auf eine Publikation, dem mit der Veröffentlichung der vorliegenden Arbeit nachgekommen wird. Diese soll entsprechend wissenschaftlichen Prinzipien erfolgen, die verlangen, „kein Plagiat zu begehen und alle zitierten Texte auszuweisen. Dazu gehört aber auch, alle an dem Projekt beteiligten Mitarbeiter/innen aufzuführen" (Friedrichs 2019, S. 73).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ethische Fragen den gesamten Forschungsverlauf durchziehen. Die hier genannten Darstellungen lassen sich unterscheiden in forschungsethische Aspekte im engeren Sinne, die sich konkret auf die Teilnehmenden im Feld, ihren Schutz und die Frage ihrer Repräsentation beziehen. In einem weiteren Sinne sind Grundsatzüberlegungen betroffen, die die Wirkmacht von Wissen und die Kontextabhängigkeit von Erkenntnisprozessen betreffen. Für einige dilemmatische Fragen lassen sich keine allgemeingültigen Lösungen finden: Dies betrifft das Prinzip einer systematischen Planung und umfangreichen Information, das dem Prinzip der Offenheit entgegenstehen kann. Weiter gilt dies für das Unkenntlichmachen personenbezogener Merkmale versus den Erhalt relevanter Aspekte für die Suche nach Erkenntnis. Dilemmatisch ist auch der Versuch, den Ansprüchen einer kritischen Forschung gerecht zu werden, und der Wunsch, die normativen Ansprüche, die eine kritischen Forschung bereits mit sich bringt, aufzudecken. Die Wahrung von Distanz kann dem Erfordernis von gegenseitigem Vertrauen entgegenstehen. Ebenso können Forschungswerkstätten zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit beitragen, sie können aber auch auf impliziten Logiken beruhen. In dieser Hinsicht wird es erforderlich, stets situative Entscheidungen zu treffen, die sich als ein Horizont zwischen der Suche nach Erkenntnis und dem Schutz der Teilnehmenden aufspannen, womit deutlich wird, dass im gesamten Forschungsprozess eine Sensibilität für entsprechende Abwägungen sowie die Fähigkeit zur diversitätsbewussten Reflexion erforderlich werden.

4.3 Praxeologische Sichtweisen und erste empirische Erkenntnisse

In diesem Kapitel soll herausgearbeitet werden, wie sich die Logiken der Praxis in einem Setting der ästhetisch-theatralen Bildung im Kontext von Flucht und Migration empirisch rekonstruieren lassen. Beschrieben wird die Suche nach einer gegenstandsangemessenen Forschungsmethode, die erst nach einer intensiven Auseinandersetzung mit dem empirischen Material, einem Nachjustieren der Perspektive auf den Forschungsgegenstand und nach fallinternen und fallübergreifenden Analysen gefunden werden konnte. Aus diesem Grund

fließen hier auch bereits erste empirische Erkenntnisse ein, die im Fallbeispiel „Zaubertrick“ (Kapitel 6.1.2) ausführlicher beschrieben werden. Die in dieser Arbeit bisher angeführten methodologischen Überlegungen lenken das Interesse sowohl auf gegebene soziale Ordnungen als auch auf Ordnungen im Werden (im Anschluss an Kapitel 4.1.1). Dabei soll Eindeutiges auf zugrunde liegende Definitionsmächte hinterfragt und der Blick für das Kontinuum zwischen Eindeutigkeiten und Irritationen oder Überraschungen geöffnet werden (im Anschluss an Kapitel 4.1.2), um sowohl univoke Praktiken als auch Praktiken mit widerständigen Formen, liminalen Strukturen und transformatorischem Gehalt identifizieren zu können (im Anschluss an Kapitel 4.1.3). Das Erkenntnisinteresse gilt damit den Spielräumen von sozialer Ordnung bis Chaos.

Die Spezifik des Forschungsgegenstandes wird von Waldenfels (2010) treffend markiert. Er bezeichnet das Theater als einen „Schauplatz des Fremden“ (S. 242), „nicht nur, weil es Fremdes zur Darstellung bringt, sondern weil es selbst aus der Fremde kommt“ (ebd.). Geht man davon aus, dass das „Bühnengeschehen [etwas; S. M.] umkreist […], das sich der direkten Darstellung entzieht“ (ebd.), wird deutlich, dass Theaterspiel einen Umgang mit dem Nicht-Vertrauten und Fremden verlangt, der einen Leerraum entstehen lassen kann. Dieser ist von Relevanz für die Forschungsfrage – wie es sich im Untersuchungsverlauf nach umfassenden Analysen gezeigt hat. Im Anschluss an die theoretischen Betrachtungen (Kapitel 3) wird davon ausgegangen, dass insbesondere in einem heterotopen und von Diskontinuitäten geprägten migrationspädagogischen Setting Differenzerfahrungen möglich werden können. Dies gilt gleichermaßen für theaterpädagogische Kontexte, die auf ästhetisch-theatrale Erfahrungen abzielen und den Umgang mit dem Ambivalenten erfordern. Diese Differenzerfahrung der Begegnung mit dem „Fremden“ (ebd.) und Nicht-Vertrauten (Ebene des Forschungsgegenstandes) kann für die Durchführung einer diversitätssensiblen empirischen Untersuchung eine Herausforderung darstellen (Ebene der Forschungsmethode). Dies betrifft die Erhebungsphase ebenso wie die Phase der Datenauswertung. Während der Erhebung sind die Teilnehmenden – hierzu zählen auch die Forschenden – im Vollzug der Praxis in einem heterotopen Forschungsfeld auch dem Unbekannten ausgesetzt. Was für jegliche soziale Situationen gilt, gilt für theatrale Situationen in diskontinuierlichen Räumen im Besonderen: Agierende (und hierzu zählen sowohl die an dem theaterpädagogischen Projekt Teilnehmenden als auch die Forschenden) auf dem „Schauplatz des Fremden“ (ebd., S. 242) handeln, ohne die Folgen ihrer Handlung wirklich vorhersehen zu können (vgl. Liebau, Klepacki & Zirfas 2009, S. 116) – insbesondere dann, wenn sie in spezifischen Handlungskontexten nur bedingt auf Erfahrungswissen zurückgreifen können. Der Umgang mit Fremdheit in einem heterotopen Raum wird somit nicht nur auf der Ebene des Forschungsgegenstandes, sondern ebenso auf der Ebene der Forschungsmethode relevant. Differenzerfahrungen können jedoch nicht nur

die Teilnahme im Forschungsfeld, also die Momente der Datenerhebung, betreffen. Die Begegnung mit Leerräumen oder dem Nicht-Vertrauten bezieht sich auch auf die sich daran anschließende Auswertung der ethnografisch erhobenen Videodaten. Denn auch die diversitätssensible empirische Analyse, für die hier ein Vorgehehen gefunden werden soll, erfordert ein Befremden, um nach dem „Andere[n] der Ordnung" (Bröckling et al. 2015) zu suchen – ohne zu wissen, was dieses Nicht-Vertraute oder Fremde sein kann. Amann und Hirschauer (1997) schlagen als Haltung der Forschenden bei der Datenanalyse die Strategie vor, Vertrautes befremdet zu betrachten (vgl. S. 12). Doch der befremdete Blick ist subjektiv und birgt blinde Flecken, denn die Konstruktion eines solchen fremden Blickes der Forschenden kann ebenfalls an ihre Grenzen geraten (vgl. Zettl 2019, S. 99). Der Blick auf die blinden Flecken wird für diese Untersuchung insbesondere relevant, weil sich das Interesse auch auf die Betrachtungsweise des Forschungsgegenstandes in seinen ambivalenten Erscheinungen richtet (Kapitel 3). Es gilt somit, auch im Anschluss an das epistemische Anliegen (Kapitel 4.1), ein forschungsmethodisches Vorgehen für die Datenanalyse herauszuarbeiten, das der Herausforderung, sowohl das Bekannte als auch Nicht-Bekanntes oder Verwunderliches zu fokussieren, gerecht werden kann. Da methodologische Setzungen die daraus hervorgehenden Theorien beeinflussen (vgl. Leser 2020, S. 298), wird die Wahl der Analysemethode, die für den Forschungsgegenstand und die Forschungsperspektive geeignet erscheint, im Folgenden erläutert.

4.3.1 Praxeologischer Zugang als erster Ausgangspunkt

Um ein geeignetes methodisches Vorgehen zu finden, soll an das bereits dargelegte Erkenntnisinteresse angeschlossen werden. Die Forschungsfrage fokussiert soziale Ordnungen, und das epistemische Anliegen dieser Arbeit geht davon aus, dass sich sinnstiftende soziale Ordnungen in Praktiken widerspiegeln können. Damit gründet die Forschungsperspektive auf einer performativen Logik. Mit diesem Erkenntnisinteresse zeichnet sich bereits ein erster Ausgangspunkt für die Suche nach einem methodischen Vorgehen zu Spielräumen der Ordnung ab (das in einem zweiten Schritt ergänzt werden soll). Die von impliziten Orientierungen hervorgebrachten bestehenden Ordnungen der Handlungspraxis weisen immer auch auf eine Gemeinsamkeit, auf habituelle Muster und konjunktives Wissen, also auf einen „konjunktiven Erfahrungsraum" (Bohnsack 2017, S. 103) hin. Für die Suche nach bestehenden Ordnungen eignet sich ein Bezug zur Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017). Im Rahmen dieser Methodologie haben Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl (2013a) den „ursprüngliche[n] Entwurf der Dokumentarischen Me-

thode“ (Bohnsack 2013b, S. 347) von Mannheim (1964) kontinuierlich ausgearbeitet.[65] Dabei beruht das methodische Vorgehen auf einem praxeologischen Verständnis der Generierung von Wissen, deren theoretische Fundierung Bohnsack (2017, 2021) ausführlich darlegt. Das in Anlehnung an Mannheim entwickelte methodische Verfahren soll dazu beitragen, von der Analyseeinstellung, „*was* kulturelle oder gesellschaftliche Tatsachen sind, zur Frage danach, *wie* diese hergestellt werden“ (Bohnsack 2013a, S. 177; Hervorhebung im Original) zu gelangen. Als praxeologische Analyse will die Dokumentarische Methode im Anschluss an Bourdieu (1987b) die Aporie von Subjektivismus und Objektivismus überwinden und fokussiert das von den im Forschungsfeld Agierenden handlungsleitende, inkorporierte Wissen (vgl. Bohnsack 2017, S. 26). Zum Gegenstand der empirischen Analyse wird die „Struktur der Handlungspraxis (mit ihrer performativen Logik)“ (ebd.). Die Rekonstruktion des „Modus Operandi“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013b, S. 13) und damit des habituellen Wissens, das der Handlungspraxis zugrunde liegt, beruht auf der Unterscheidung von expliziten und impliziten Wissensformen. Dies kann als Anhaltspunkt für ein methodisches Vorgehen gelten, weil es dem Erkenntnisinteresse der Arbeit entspricht: Es geht davon aus, dass sich bestehende sinnstiftende soziale Ordnungen in den Praktiken zeigen können und handlungsleitende, implizite Orientierungen den bestehenden Ordnungen zugrunde liegen. Die Differenzierung von konjunktivem (implizitem handlungsleitendem) Wissen und kommunikativem (allgemein verfügbarem theoretischem) Wissen nach Mannheim (1980) ist zentral für die Dokumentarische Methode. Die Wahl dieser Methode ist daher in Bezug auf bestehende Ordnungen naheliegend als Ausgangspunkt für die Beantwortung der Forschungsfrage: Diese fragt nämlich nicht nur danach, *was* soziale Ordnungen sind, sondern auch *wie* diese im Vollzug der Praxis hervorgebracht werden.

Während des Forschungsprozesses hat sich die Perspektive auf den Gegenstand erweitert. War das Vorgehen in der Analyse bei der Frage danach, wie Ordnungen hergestellt werden, zu Beginn noch an habituellen Orientierungen interessiert, so wurden bei der Umsetzung Fragen aufgeworfen, die eine Erweiterung des analytischen Vorgehens erforderten. Die Forschungsperspektive

[65] Wenn hier und im Folgenden der Begriff „Dokumentarische Methode“ verwendet wird, dann bezieht er sich immer auf die von Bohnsack (2017, 2021) und von Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl (2013a) ausgearbeitete Methode, die kontinuierlich weiterentwickelt wird. Ebenso bezieht sich die hier und im Folgenden verwendete Bezeichnung der „Praxeologischen Wissenssoziologie“ jeweils auf die Ausführungen von Bohnsack (2017). Die Begriffe „Praxeologische Wissenssoziologie“ und „Dokumentarische Methode“ sind genauso wie die Verbindung von Theorie und Methode für Bohnsack komplementär zueinander und stellen jeweils einen anderen Schwerpunkt (theoretisch oder methodisch) der gleichen Sache dar (vgl. Bohnsack 2021, S. 10).

musste neu ausgerichtet werden. Doch versteht man den Gegenstand der Untersuchung, nämlich Prozesse der Ordnungsbildung, als Bildungsprozesse, so ist es nicht verwunderlich,

> „dass eine empirische Bildungsforschung, die ihrem Gegenstand Bildung gerecht werden will, selbst als transformatorischer Bildungsprozess angelegt sein [sollte; S. M] – und d. h. in der Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand offen bleiben sollte für Irritationen und Fremdheitserfahrungen, die zur Transformation des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses bzw. zur Reformulierung der eigenen Kategorien und Vorannahmen theoretischer, methodischer oder sonstiger Art herausfordern“ (Koller 2018, S. 150; Hervorhebung im Original).

Es kristallisierte sich im Verlauf der Untersuchung und der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial heraus, dass die Unterscheidung in implizites und explizites Wissen nicht immer zielführend und ausreichend scheint, um dem epistemischen Anliegen hinsichtlich Wirkmächten und Widersprüchen, die sich im Datenmaterial gezeigt haben, gerecht zu werden. Für die empirische Rekonstruktion wurde – neben der Suche nach handlungsleitenden Orientierungen – eine ergänzende Differenzierung erforderlich, um insbesondere Spielpraktiken der Imagination und ihre Spielräume von Ordnungen rekonstruieren zu können. Im analytischen Prozess zeigte sich, dass der Blick auf den Forschungsgegenstand vor allem dann eine Komplexität und Widersprüchlichkeit aufzuzeigen vermag, wenn Gegensätze aufgrund der Ambivalenz der ästhetischen Erfahrung aufgehoben zu sein scheinen und Spiel- und Alltagswelten sich ineinander vermischen, wie es in der Darstellung der Rekonstruktion des Fallbeispiels „Zaubertrick“ (Kapitel 6.1.2) ausführlicher veranschaulicht wird. Diese empirische Erkenntnis trug dazu bei, dass sich die Forschungsperspektive neu ausrichtete und das erweiterte Interesse nun auch einer ambivalenten Betrachtungsweise des Forschungsgegenstandes galt. Um daraufhin ein methodisches Vorgehen zu finden, sollen noch einmal die theoretischen Kontextualisierungen hervorgehoben werden: Im Anschluss an Kapitel 3.4.3 dient die Imaginationsfähigkeit dazu, Uneindeutigkeiten im Sinne einer Komplexitätsreduktion handhabbar zu machen. Imaginationspraktiken, die den Forschungsgegenstand ausmachen, können mit mehrdeutigen ästhetischen Erfahrungen einhergehen. Auch der Umgang mit dem Nicht-Vertrauten, dem Fremden lässt sich als mehrdeutig betrachten. Gleiches gilt für soziale Ordnungen; sie lassen sich in dem diskontinuierlichen Forschungsfeld, wie in Kapitel 3.2 dargelegt, als mehrdeutig begreifen, wenn man bedenkt, dass ihr Entstehen immer aus dem Kampf mit vielen weiteren Ordnungen, die verworfen wurden, verknüpft ist. Ebenso lässt sich divergentes Denken als mehrdeutig verstehen, das bei den Teilnehmenden im Feld durch ästhetische Erfahrungen hervorgerufen werden kann und das immer an einer Vielzahl von Interpretationen interessiert ist (vgl. Brandstätter 2008, S. 104). Es kann sich in der Handlungspra-

xis durch Brüche oder Nichteindeutigkeiten zeigen. Vor dem Hintergrund dieser Blickrichtung auf den Forschungsgegenstand und dieser theoretischen Annahmen und insbesondere aufgrund der Herausforderungen, die sich in den Auseinandersetzungen während der komparativen Analyse zeigten, bedarf es einer geeigneten methodischen Rahmung. Mit einem Interesse an der Ambivalenz soll der so ausgerichtete Blick auf das Forschungsfeld auch zu einer diversitätssensiblen Rekonstruktion beitragen.

Es lässt sich schlussfolgern, dass die Dokumentarische Methode als Suche nach bestehenden, stabilisierenden Ordnungen eine geeignete Ausgangsmöglichkeit darstellt, die um ein zweites methodisches Vorgehen ergänzt werden soll, das es noch zu finden gilt. Dieses soll im Einklang mit dem Erkenntnisinteresse stehen und den praxeologischen Blick für das Dichotom Ordnung und Chaos zu einem Kontinuum zwischen Eindeutigkeiten und Irritationen oder Überraschungen öffnen. Das zu findende methodische Vorgehen soll es ermöglichen, die Materialität der Praktiken (das Performativ-Materielle), ihren symbolischen Gehalt (das Symbolische) sowie die mit den Handlungspraxen verbundene imaginäre Dimension (das Imaginäre) aufzugreifen, die sich im Prozess der Analyse als erkenntnisreich herauskristallisiert haben (Kapitel 4.3.3). Die Analyse mit der Dokumentarischen Methode, die eine geeignete Grundlage bietet, wird in einem zweiten Schritt durch ein mehrperspektivisches Analyseverfahren erweitert. Mit dieser Erweiterung wird es möglich – wie sich im fortschreitenden Verlauf einer umfassenden Rekonstruktion herauskristallisierte –, den Ordnungsbegriff im Sinne machtsensibler Interessen subjektivationstheoretisch zu öffnen in Bezug auf dominanzkulturelle Ordnungen, die in den Interaktionen eingeschrieben vermittelt werden können und die es zu hinterfragen gilt. Doch bevor dies (in den Kapiteln 4.3.3, 4.3.4 und 4.3.5) näher ergründet wird, folgt zunächst eine Charakterisierung möglicher Wege der Rekonstruktion sowohl des konjunktiven Erfahrungsraumes als auch der Rekonstruktion der Mehrdeutigkeiten.

4.3.2 Ambivalente Betrachtungsweise als zweiter Ausgangspunkt

Forschungsgegenstand dieser Untersuchung sind ästhetische Praktiken, bei denen grundsätzlich die Möglichkeit besteht, dass ein Zwischenraum, eine Sonderzone des Kontaktes geschaffen wird. Um die Verwobenheit von Spiel- und Alltagspraxis rekonstruieren zu können, scheint eine Methode, die auf der Habitustheorie beruht, als alleiniger Zugang zur Empirie nicht ausreichend, da sie sich am Alltäglichen orientiert. Wie kann aber das theatrale Spiel mit seinem Als-ob und der ästhetischen Erfahrbarkeit rekonstruiert werden? Um sich diesem empirisch anzunähern, wird das Kontinuum zwischen bestehenden Ordnungen und Ordnungen im Werden in den Blick genommen. Es gilt, nicht nur normative soziale Ordnungen zu betrachten, sondern machtsensibel nach dem

Mehrdeutigen zu fragen. In diesem Kapitel soll daher zunächst die Rekonstruktion bestehender sozialer Ordnungen untersucht werden, die auf habitualisiertes Alltagswissen verweisen, um dann herauszufinden, wie in der Analyse der Blick auf die Ambivalenz und Mehrdeutigkeit gerichtet werden kann.

4.3.2.1 Rekonstruktion habitualisierter Ordnungen

Um zu begreifen, wie sich habituelles Ordnungswissen, das in die Handlungen eingeschrieben ist und in der Bezugnahme zueinander vermittelt wird, rekonstruieren lässt, soll die Unterscheidung von Verstehen und Interpretieren beleuchtet werden. Im Anschluss an die Praxeologische Wissenssoziologie ist davon auszugehen, dass die Gegebenheiten einer Situation von Menschen mit gleichem Erfahrungsraum unmittelbar zu verstehen sind, da sie auf ihr vorreflexives Wissen zurückgreifen können. Es bedarf für die in der Praxis Interagierenden daher keiner Interpretationsleistung (vgl. Bohnsack 2021, S. 63), vielmehr werden hier Prozesse des Verstehens relevant. Wird das Geschehen dieser Praxis dann im Kontext einer empirischen Untersuchung von Forschenden rekonstruiert, erfordert Verstehen als eine „performative Einstellung" (ebd., S. 132) ein gedankenexperimentelles Einlassen auf die Lebenszusammenhänge der Welt der Forschungsteilnehmenden (vgl. ebd.). Dabei wird versucht, die Äußerungen der Teilnehmenden nachzuvollziehen und sich auf die szenischen und metaphorischen Darstellungen einzulassen; durch diese Art des Verstehens werden Forschende zu virtuellen Teilnehmenden (vgl. ebd.). Dieses Verständnis beruht auf der Theorie Mannheims (1980), der Verstehen als ein unmittelbares Berührtsein begreift. Zu einem spontanen Berührtsein zwischen Menschen und auch Dingen trägt nach Mannheim (vgl. 1980, S. 125 ff.) die Kontagion bei. Damit meint er ein „Phänomen der unmittelbaren Berührung und Aufnahme des Gegenübers in unseren Selbstkreis" (ebd., S. 208).

Neben den Verstehensprozessen wird nach Bohnsack für die Analyse der Daten die Interpretation oder auch die „begrifflich-theoretische Explikation des genetischen Prozesses" (Bohnsack 2021, S. 134) bedeutend. Die Interpretation unterscheidet sich von dem Verstehen, weil sie eine Distanz und eine „Einklammerung des Geltungscharakters" (ebd., S. 67) erfordert. Dabei ist nicht relevant, „ob die Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind" (ebd.) und ob Aussagen den Tatsachen entsprechen. Ziel ist es auch nicht, die Daten im Kontext der Lebenswirklichkeit der Interpretierenden zu betrachten. Vielmehr sollen die Orientierungen „im Bezugsrahmen (des Lebenszusammenhangs)" (ebd., S. 135) der Teilnehmenden reflektiert werden. Diese von Bohnsack vorgeschlagene begrifflich-theoretische Explikation

> „gelingt am ehesten, wenn ich mir – in Form von Originaltexten – die Kommunikationsverläufe zwar in ihrer originären Form, aber losgelöst von den situativen Bezügen und dem Handlungsdruck, dem die Interaktionsteilnehmer und der Beobachter ausgesetzt sind, immer wieder zu vergegenwärtigen vermag, um (vor dem Gegenhorizont

unterschiedlicher Vergleichsgruppen) unterschiedliche Lesarten an den Text herantragen und in der Forschergruppe diskutieren zu können“ (ebd., S. 135; Hervorhebung im Original).

Um für die Interpretation das Wissen im Kontext der Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden empirisch rekonstruieren zu können, wird daher – als ein Grundprinzip der Dokumentarischen Methode – im Rahmen der Analyse immer der kontrastierende Vergleich innerhalb eines Falles oder mit anderen Fällen gesucht. Dabei bedarf es für die Unterscheidung in implizit-habituelles und in explizit-reflektiertes Wissen bei der empirischen Rekonstruktion zunächst eines Einlassens im Sinne eines vorreflexiven Erfassens (des Verstehens) und zudem einer distanzierteren begrifflich-theoretischen Ausführung (der Interpretation).

Verstehen und Interpretieren gehen von einer kollektiven Verbundenheit aus, die auf implizitem Wissen über (rigide) Ordnungen beruht. Solche Ordnungen verweisen auf habituell gewachsene Strukturen und sind unmittelbar verstehbar. Vor dem Hintergrund des epistemischen Anliegens der Arbeit bedarf es ergänzend dazu einer weiteren Methode. Möglicherweise fallen die dominanzkulturellen und normativen Ordnungen leichter ins Auge und der forschende Blick wird dazu verleitet, das Ambivalente, nämlich Ungewohntes oder Gleichzeitigkeiten verschiedener Erklärungszusammenhänge, zu übersehen, weswegen nach einem ergänzenden analytischen Vorgehen gesucht werden soll.

4.3.2.2 Rekonstruktion des Ambivalenten und Mehrdeutigen

Vor diesem Hintergrund soll nun gefragt werden, wie Mehrdeutigkeiten mit in den Blick genommen werden können. Wie verhält es sich, wenn die Beteiligten aus den unterschiedlichsten Lebenszusammenhängen in einem nicht vertrauten Raum zusammenkommen und unterschiedliche normative Kontexte zusammentreffen? Zwar ist davon auszugehen, dass jede Schulklasse und jedes pädagogische Setting in irgendeiner Form von Heterogenität gekennzeichnet ist, aber es ist dennoch anzunehmen, dass die Vielfalt der sprachlichen, familiären, institutionellen und außerschulischen Lebenserfahrungen in Sprachlernklassen oder Wohnunterkünften für ‚neu zugewanderte Kinder‘ ausgesprochen groß ist. Da ein Umzug oder Schulwechsel recht kurzfristig und bereits nach kurzer Verweildauer erfolgen kann, herrscht in diesen Räumen eine hohe Fluktuation. Lässt sich bei Lernenden in solchen Klassen oder bei jungen Menschen in Wohnunterkünften von einem „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Bohnsack 2017, S. 100) sprechen, der doch erst im Rahmen einer „gewissen Dauer“ (ebd.) hergestellt wird? Wie ist mit den Prozessen umzugehen, die sich einer augenfälligen Deutung entziehen? Und wie ist die Analyse von ästhetisch-theatralen Situationen zu handhaben, die von Ambivalenzen geprägt sind, die sich aufgrund der Offenheit der Imaginationskraft und der Gleichzeitigkeit von

Spiel- und Alltagswelt ergeben können? In liminalen und ästhetischen Praktiken kann ein „performative[r] Überschuss" (Wulf & Zirfas 2005, S. 12; Ferrin & Ziesmer 2016, S. 218) entstehen. Unter dieser Bezeichnung lässt sich das Mehr an Bedeutung fassen, auf das eine performative Darstellung (Aufführung) verweist. In der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material dieser Arbeit zeigen sich solche Nichteindeutigkeiten, Widersprüche, Ambivalenzen oder Irritationen, die auf das „Andere der Ordnung" (Bröckling et al. 2015) verweisen.

Für die Frage danach, wie sich Praktiken, die nicht auf einem kollektiven Verstehen beruhen, rekonstruieren lassen, sei auf einen wissenschaftlichen Diskurs verwiesen, in dessen Rahmen Goldmann (2019) sich kritisch gegenüber dem Primat des Kollektiven in der Praxeologischen Wissenssoziologie zeigt. Goldmann ist der Ansicht, dass die Dokumentarische Methode zu einem „tendenziell harmonisierenden Blick auf die empirische Praxis" (§ 22) neige, da sie nach Konjunktionen suche. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung, die sich bei der Analyse in dieser Arbeit ergeben hat, könnte das eine berechtigte Kritik sein. Doch möglicherweise lassen sich die Suche nach dem Nicht-Harmonischen, den Irritationen und die Suche nach den Gemeinsamkeiten als zwei Seiten einer Medaille verstehen. Jede Gemeinsamkeit lässt sich erst auf Grundlage einer Verschiedenheit, einer Abgrenzung zu etwas erkennen. Asbrand und Martens (2020a) merken als Replik auf Goldmann (2019) an, „dass die dokumentarische Methode schon seit ihren Anfängen auch auf die Rekonstruktion exkludierender, also nicht auf Konjunktion basierender Interaktionen ausgerichtet ist" (§ 7), und verweisen dabei auf Przyborski (2004). In diesem Sinne hat sich auch in dieser Untersuchung im Prozess der Rekonstruktion gezeigt, dass ein Weg, um Widersprüche mithilfe der Dokumentarischen Methode sichtbar zu machen, die Rekonstruktion der Diskursorganisation (Przyborski 2004)[66] sein kann, die unter anderem auf nicht zu vereinbarende Orientierungen hinzuweisen vermag. So lässt sich in einem Dreischritt die sequenzielle Struktur eines Videoausschnittes rekonstruieren.[67] Zwar war zu Beginn der Analyse eine Typisierung der Modi von Ordnungsbildungsprozessen (Kapitel 6.2) nicht notwendigerweise vorgesehen, doch mit der Betrachtung der diskursiven Organisation der Handlungspraxis wurde auch die Rekonstruktion von widersprüchlichen oder „irrelevante[n] Orientierungen"

66 Das von Przyborski ausgearbeitete Verfahren der Diskursorganisation ist für Gespräche und Gruppendiskussionen vorgesehen. Auch wenn in dieser Untersuchung Aspekte wie Bewegungen, Raum und Gegenstände mit einbezogen werden, hat sich dieses Verfahren auch als anschlussfähig und aufschlussreich für die Auswertung von Videografien gezeigt.

67 Die jeweils betrachtete Videosequenz einer Situation mit „metaphorische[r] Dichte" (Bohnsack 2017, S. 112) beginnt mit der sequenziellen Analyse zunächst eines Orientierungsgehalts, der in die Handlungsinteraktion eingebracht wird (Proposition) und der in der Interaktion entfaltet wird (Elaboration), bis die Handelnden dann zu einer Konklusion finden, in der das Thema abgeschlossen wird (vgl. Przyborski 2004, S. 59 ff.; siehe auch Kapitel 5.1.2).

(ebd., S. 75) ermöglicht, die für die Typologie einen entscheidenden Hinweis gab. Auf Grundlage der Rekonstruktion dieses Dreischritts ließ sich schließlich im Laufe der Analyse eine Typologie der verschiedenen Modi von Ordnungsbildungsprozessen erstellen. Wie die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode gezeigt hat, münden einige der ausgewählten Sequenzen in einer „rituellen Konklusion“ (ebd., S. 75) – gemeint ist ein Diskursverlauf, bei dem das Thema nicht aufgelöst, sondern verschoben wird (ebd.). Der Blick auf die Diskursorganisation war schließlich für das Herauskristallisieren verschiedener Typen (Kapitel 6.2) ein bedeutender Anhaltspunkt.

Dennoch wurde in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material deutlich, dass die Unterscheidung in implizites und explizites Wissen, wie es die Dokumentarische Methode möglich macht, nicht immer zielführend war, um die Widersprüchlichkeiten von theatralen Spielpraktiken aufzuzeigen. Dies betrifft insbesondere solche Widersprüche, die nicht auf unterschiedliche Orientierungen zurückzuführen sind. In der Beschäftigung mit dem Videomaterial zeichnete sich mit dem hier gewählten Blick auf den Forschungsgegenstand eine Mehrperspektivität ab, die sich fallübergreifend rekonstruieren ließ. Die in komparativen Analysen rekonstruierten drei Perspektiven (imaginär, performativ-materiell, symbolisch), die im Weiteren noch erläutert werden, stellen ein eröffnendes Moment dar, das in dieser Untersuchung für die Erstellung einer Typologie als Ausgangspunkt gelten kann (siehe dazu auch das Fallbeispiel in Kapitel 6.1.2). Ein Blick auf die Mehrperspektivität macht es möglich, Widersprüche und Ambivalenzen aufzuzeigen, die sich aus der Analyse der unterschiedlichen Sichtweisen ergeben. Mehrere Perspektiven zu betrachten, soll ergänzend zum Verfahren der Dokumentarischen Methode dazu dienen, neben dem Betrachten bereits vorhandener Ordnungen auch das (explizierte) Imaginäre der Praxis, das Performativ-Materielle sowie die symbolischen Bezugnahmen zu untersuchen. Mit diesem dreifachen Fokus sollen die Widersprüchlichkeiten betrachtet werden, die sich im empirischen Material immer wieder darstellten, um auch das Außerordentliche sichtbar und verstehbar werden zu lassen. Dieses Vorgehen hat zu einer ersten grundlegenden Erkenntnis geführt und dazu beigetragen, das Materiell-Performative von der Symbolik und von dem mit der Handlung verbundenen Imaginären – zumindest ideell – zu trennen.[68] Damit wird der Versuch unternommen, dem Anspruch einer rekonstruktiven Sozialforschung zu folgen, nämlich die Methode aus der Forschungspraxis und der empirischen Auseinandersetzung heraus zu entwickeln (Bohnsack 2005, S. 64 f.). Um nachzuvollziehen, wie eine solche mehrperspektivische Analyse als Unterscheidung des Imaginären, des Symbolischen und des Performativ-Materiellen, im Anschluss an die Praxeologische Wissenssoziologie, verstanden werden kann, soll nun diese Dreiteilung beleuchtet werden.

[68] Dies kann insofern nur ideell passieren, als sich die Sinnhaftigkeit der Welt, ihre Bedeutung, erst in der Verbindung dieser drei Perspektiven erschließt.

4.3.3 Erste empirische Erkenntnis – Emergenz dreier Perspektiven

In der ästhetischen Bildung spielen Praktiken der Imagination eine Rolle. Die Daten verweisen darauf, dass im ästhetisch-theatralischen Spiel etwas eine Wirkung entfaltet, das als solches nicht sichtbar wird. Das videografierte Datenmaterial enthält imaginative Spielimprovisationen und umfasst Prozesse, die in der Analyse der Logik der Praxis einen Umgang mit Ambivalenz und Mehrdeutigkeit erfordern. Hier lässt sich bereits eine erste grundlegende empirische Erkenntnis benennen: Anhand umfassender komparativer Rekonstruktionen hat sich für die Konstitution von Praktiken der Imagination gezeigt, dass dabei drei Aspekte relevant werden:

- Imaginäre Perspektive: Im theatralen Spiel kommen imaginäre Aspekte zutage, wenn von den Teilnehmenden Gegenstände oder Personen verkörpert werden, die nicht real im Raum präsent sind. Auch in den Videoaufnahmen aus der schulischen Alltagspraxis kristallisierten sich in der Analyse Verweise auf etwas heraus, das – als Wissen der Praktik – imaginär bleibt.
- Symbolische Perspektive: In der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial bei der empirischen Rekonstruktion hat sich die Sichtweise auf die Symbolhaftigkeit der Praktiken als aufschlussreich für die Beantwortung der Fragestellung und für die Typologie (Kapitel 6.2) erwiesen, weil sie auf relationale und interaktive Bedeutungszuschreibungen verweist.
- Performativ-materielle Perspektive: Weiter scheint der Fokus auf die Materialität von Relevanz. Performativ-materielle Veränderungsprozesse in Form von Brüchen, aber auch von rhythmischen Gleichklängen spiegeln sich in den Daten wider, indem sie sich in den Verkörperungen und Bezugnahmen niederschlagen.

Die Perspektiven, die sich während der Analyse entfaltet haben, waren schließlich als „Tertium Comparationis" (Bohnsack et al. 2019, S. 28) dienlich für die Typisierung von Praktiken. Als eine maßgebliche Erkenntnis kennzeichnen sie einen ersten Schritt der empirischen Analyse. Im weiteren Verlauf, in einem zweiten Schritt, können diese drei Perspektiven schließlich als Analyseeinheiten dienen, denn sie lassen sich kontextualisieren und an kultur- und sozialtheoretische Diskurse rückbinden (Kapitel 5.1.3). Mit einer Sichtweise, die den Forschungsgegenstand auch aus diesen drei Perspektiven heraus zu fokussieren vermag, soll in einem zweiten Analyseschritt ermöglicht werden, der Spezifik der ästhetischen Erfahrung und dem Umgang mit dem Nicht-Vertrauten gerecht zu werden. Da es „letztendlich unmöglich ist, empirisches Material ohne die Verwendung theoretischen Vorwissens – rein induktiv – zu bearbeiten" (Nentwig-Gesemann 2013, S. 305), ist auch hier der Verweis zu bestehenden Theorien zu finden. Die im Material rekonstruierte Dreiteilung ist, wie im Folgenden erläutert werden soll, ebenfalls in Theorien der Psychologie bei

Freud (2020), Lacan (1991) und Pöppel (2000) zu finden sowie in der Schulforschung in Anlehnung an Lacan bei Helsper (2008) und Helsper, Ullrich, Stelmaszyk, Höblich, Graßhoff und Jung (2007).

Es lässt sich eine gewisse Entsprechung der Perspektiven des Imaginären, des Symbolischen und des Performativ-Materiellen zu den Untersuchungen Lacans (1991) erkennen. Die Werke des Psychoanalytikers Lacan schließen an die drei Instanzen des freudschen Strukturmodells der Psyche (Ich, Über-Ich und Es) an (vgl. Hummrich 2011, S. 34). Dabei hat Lacan Defizite der Psychoanalyse nach Freud aufgespürt: zum einen die Begrenzung der Psychoanalyse durch die Sprache, zum anderen eine den Interaktionen bereits vorgängige Illusion der Subjekte (vgl. Reich 2009, S. 454). Um diesen Defiziten zu begegnen, hat er (im Anschluss an Freud) drei „Register" (ebd., S. 455) herausgearbeitet, die für die methodische Rekonstruktion von Interesse sein könnten. Aus psychoanalytischer Sicht betrachtet Lacan (1991) das Imaginäre, das Symbolische und das Reale als drei kategoriale Ordnungsregister der Identitätsbildung. In diesem Sinne erschließt sich für das (fragmentarische) Selbst der Zusammenhang der Welt erst über die Vernetzung des Imaginären, des Symbolischen und des Realen. Lacan (vgl. 1991, S. 63 ff.) veranschaulicht die Entstehung des Selbst an einem Beispiel: Ein Kind schaut sich im Spiegel an und erlangt eine Idee von sich (imaginär). Damit es aber dieses imaginäre Abbild mit seiner realen Person und nicht mit einer Reflexion von etwas Unspezifischem identifizieren kann, braucht es ein symbolisches Verständnis dessen, was es sieht. Es muss also schon andere Menschen gesehen und erlebt haben, um einen Begriff davon zu entwickeln, wie diese aussehen. Erst wenn es diese Verallgemeinerung verinnerlicht hat, kann es eine Verknüpfung zum Realen herstellen und erfährt eine Wahrnehmung des realen Selbst. Durch die Reflexionsmöglichkeit des Selbst in der Spiegelung entsteht die symbolische Vermittlung des Imaginären mit dem Realen. Die Fragmente des Imaginären, Symbolischen und Realen werden über die Verkettung miteinander in einen Sinnzusammenhang gebracht. Das Abbild des Selbst im Spiegel erscheint als eine Einheit, die das Kind ansonsten nur fragmentarisch erleben kann. Für Lacan ist daher die eigene (fragmentarische) Identität als solche nicht zugänglich, sie wird erst über eine (täuschende) Spiegelung erfahren; erst dann kann sich ein Kind als ein kohärentes Wesen begreifen. (Vgl. Lacan 1991, S. 63 ff.)[69]

[69] Die drei von Lacan benannten Register finden sich auch im Schulkulturansatz (Helsper at al. 2007; Helsper 2008). Dabei wird ein Konzept der Schulkultur mit ihrem spannungsvollen Verhältnis der „drei Sinn-Ebenen […] in loser Anknüpfung an die Psychoanalyse Jacques Lacans" (Helsper et al. 2007, S. 117) entworfen. Schulkultur wird dabei als eine symbolische Sinnordnung einzelner Schulen in der Spannung des Realen, Symbolischen und Imaginären gefasst (vgl. Helsper 2008, S. 122). „Durch dieses institutionalisierte Handeln der schulischen Akteure wird eine Schulstruktur generiert, reproduziert bzw. transformiert […]" (Helsper 2008, S. 122). In den Sinnentwürfen der Schulstruktur dokumentiert sich schließlich, wer sich wie im Kampf um Anerkennung durchzusetzen vermag (vgl. ebd.).

Eine vergleichbare Dreiteilung mit den Perspektiven des Imaginären, des Symbolischen und des Performativ-Materiellen, die sich im empirischen Material abgezeichnet haben, ist bei der Darstellung der „Drei Welten des Wissens“ nach Pöppel (2000) zu erkennen. Auf Grundlage der Hirnforschung geht Pöppel davon aus, dass Wissen gemäß einer „naturgegebenen Ausstattung dreifach gestalte[t]“ (ebd., S. 22) ist. Dabei wird unterschieden in Nennen und Sagen, also begriffliches Wissen, in Handeln und Tun, also handlungspraktisches Wissen und schließlich in Sehen und Erkennen, also bildliches Wissen (vgl. ebd., S. 21). Bildliches Wissen wiederum lässt sich differenzieren in sinnliches Anschauungswissen, in sinnliches Erfahrungswissen (Erinnerungen) und in Vorstellungswissen (vgl. ebd., S. 25 f.).

Sowohl die Arbeiten Lacans als auch Pöppels lassen sich der Psychologie zuordnen. Sie sind an einer Analyse individueller psychologischer Entwicklungsdynamiken interessiert und weniger an gemeinschaftlichen Ordnungen oder Bedingungen von kollektiven Ordnungsbildungsprozessen. Auch wenn sie als psychologische Werke auf den ersten Blick nicht in diesem Maße für diese Arbeit relevant zu sein scheinen, so zeichnet dennoch diese Dreiteilung eine Analogie zu den Besonderheiten ab, die sich aus dem Material heraus als drei Perspektiven entfalten. Diese Affinität kann eine Anregung dazu geben, wie die Mehrperspektivität des Forschungsgegenstandes empirisch rekonstruiert werden kann. Die psychologische Kategorisierung muss jedoch für die Analyse entsprechend überprüft werden, da hier kein psychoanalytischer, sondern ein praxeologischer Zugang erfolgt. Ein Anhaltspunkt findet sich bei Hummrich (2015). Sie zeigt epistemologische und methodologische Anschlussmöglichkeiten an die Theorien Lacans auf und legt dar, inwiefern sein Denkansatz „nicht über das Innere des Subjekts hinaus[kommt; S. M.]“ (ebd., S. 72) geht, da Lacan das Reale als unkonkret und als das Nicht-Benennbare begreift (vgl. ebd., S. 82). Zugleich will Lacans psychoanalytischer Zugang „den Begriff des Imaginären dazu verwenden, die psychogenetisch bedingten Selbsttäuschungen und Verstrickungen zu analysieren“ (Wulf 2014a, S. 89). Das Augenmerk der vorliegenden Arbeit liegt allerdings nicht auf Selbsttäuschungen und tieferliegenden psychischen Strukturen des Individuums, wesentlich ist vielmehr das Ereignishafte und die Herstellung einer sozialen Praxis mit ihren Ordnungen. Das Interesse gilt nicht der Entstehung des Selbst, sondern dem, was sich zwischen den Menschen und Dingen in den Praktiken ereignet. So geht es auch in der Praxeologischen Wissenssoziologie „nicht primär um das Individuum oder die Person und deren Mehrdimensionalität, sondern um den Erfahrungsraum“ (Bohnsack 2017, S. 118). Die drei Perspektiven müssen so verstanden werden, dass sie mit einer praxeologischen Betrachtungsweise kompatibel sind, um sie für die empirische Rekonstruktion verwenden zu können. Schließlich lässt sich nach Reckwitz „das Ästhetische soziologisch am besten erfassen, wenn man es praxeologisch auf der Ebene ästhetischer Praktiken ausmacht“ (Reckwitz 2016, S. 223). Daher soll im Folgenden

erläutert werden, inwiefern sich diese drei Perspektiven – vorerst noch als Logik der Praxis – im Anschluss an Bohnsack (2017) praxeologisch rekonstruieren lassen.

4.3.4 *Praxeologisches Verständnis der drei Perspektiven*

In diesem Abschnitt soll untersucht werden, wie sich die drei Perspektiven praxeologisch verstehen lassen, um den zweiten Analyseschritt zu konkretisieren. Das Merkmal der Aspekthaftigkeit, das in den genannten psychologischen Studien wiederzufinden ist, ist auch Grundlage für die Praxeologische Wissenssoziologie. So geht Bohnsack (2017) davon aus, dass sich das Individuum immer nur auf spezifische Gesichtspunkte mit Bezug auf einen spezifischen Erfahrungsraum erfassen lässt (vgl. S. 119). Ein weiterer Hinweis auf diese Aspekthaftigkeit findet sich bei Kokemohr (2007), der (im Anschluss an Nietzsche und Ricœur) feststellt, dass uns die Welt nur als figurierte Welt gegeben ist, die erst mithilfe von Metaphern eine Zugänglichkeit erlaubt.[70] Ordnungen können sich demnach erst durch eine imaginär-symbolische Konsonanz ergeben (vgl. Kokemohr 2007, S. 35). Um Unvorstellbares vorstellbar werden zu lassen, bedarf es somit eines Imaginären, das sich dann wiederum figuriert, als eine symbolische Verbegrifflichung, zeigen kann und dessen Ordnungen somit zu einer lebbaren performativ-materiellen Praxis werden können.

Ausgehend von der Suche nach einem Begreifen der Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen (ausführlicher im Kapitel 6.1.2) haben sich bei der empirischen Rekonstruktion der Praktiken neben der Perspektive des Imaginären auch die Perspektiven des Symbolischen und des Performativ-Materiellen als eine Spezifik herausarbeiten lassen. Sie zeigen eine Analogie zu dem Verständnis der Aspekthaftigkeit in der Praxeologischen Wissenssoziologie. Diese Spezifik – zunächst emergiert auf der Ebene der beobachteten Praktiken – kann als ein fallübergreifender Aspekt betrachtet werden, denn erst auf der Grundlage dieser drei dem untersuchten Gegenstand inhärenten Perspektiven konnten verschiedene Modi der Verknüpfung von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen rekonstruiert werden (Kapitel 6.2). Die drei Perspektiven können als fallübergreifend gelten, da sie in allen rekonstruierten Modi zu finden sind, aber je nach Modus eine andere Bedeutung erhalten (ausführlich hierzu Kapitel 6.2). Dieser fallübergreifende Aspekt bildet als „zentrales Tertium Comparationis den Rahmen der gesamten Typologie“ (Bohnsack et al. 2019, S. 28).

[70] Kokemohr bezieht sich hier auf seine eigenen Ausführungen in Klass und Kokemohr von 1998.

Zwar lassen sich ästhetische Prozesse an sich und das nicht vertraute Fremde mit ihren Mehrdeutigkeiten als solche nicht erfassen, aber es ist möglich, die damit verbundenen Praktiken hinsichtlich dieser drei Perspektiven zu beleuchten und somit Muster der Ordnungsbildung zu rekonstruieren.

4.3.4.1 Begriffliche Bestimmungen

Die Begrifflichkeit des Imaginären ist in der Praxeologischen Wissenssoziologie zu finden, dagegen sind die Zusammenhänge der Perspektiven des Symbolischen und des Performativ-Materiellen als solche nicht eindeutig erkennbar. Es soll daher geprüft werden, inwiefern sich möglicherweise Ähnlichkeiten zur „performativen Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 92 ff.) und „proponierten Performanz“ (ebd.) abzeichnen lassen. Bohnsack selbst erkennt Übereinstimmungen zwischen der von ihm ausgearbeiteten „Vielschichtigkeit des impliziten Wissens“ (Bohnsack 2017, S. 142 ff.) und den drei Formen des Wissens nach Pöppel (vgl. ebd., S. 144). Ebenfalls sieht er Analogien zu den Studien zur Schulkultur nach Helsper und anderen, die in „loser Anknüpfung“ (Helsper et al. 2007, S. 117) an die drei Register Lacans entstanden sind (vgl. Bohnsack 2017, S. 130). Er weist aber auch darauf hin, dass der Schulkulturansatz weniger die Performativität der Praxis miteinbeziehe (vgl. ebd.), welche für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung allerdings entscheidend ist (vgl. Morrin 2022a, S. 319).

Um die Betrachtungsweise des Symbolischen und des Performativ-Materiellen dieser Arbeit näher zu bestimmen, soll zunächst das Verständnis von „performativer Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 92 ff.), also einer vollzogenen Performanz, und von „proponierter Performanz“ (ebd.), also einer vorgeschlagenen oder dargestellten Performanz, geklärt werden. Unter performativer Performanz versteht Bohnsack ein Wissen, das sich im direkten Vollzug als Praktik beobachten lässt (vgl. ebd., S. 93). Es handelt sich um eine Handlung, die tatsächlich praktisch (im körperlichen Vollzug) durchgeführt werden kann. In der performativen Performanz kann sich implizites, handlungspraktisches Wissen im Handlungsvollzug als „Modus Operandi“ (Bohnsack et al. 2013b, S. 13) sichtbar machen (vgl. Bohnsack 2017, S. 143). Hingegen zählt Bohnsack imaginatives Wissen zur „proponierten Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 92 ff.), also einer Performanz, die zwar zu einer Darstellung gebracht, aber nicht im Handlungsvollzug öffentlich sichtbar wird, das heißt nicht tatsächlich praktisch durchgeführt wird (vgl. ebd., S. 143). Veranschaulichen lässt sich das mit dem Ausdruck eines bäuerlichen Habitus, der proponiert auf einem Gemälde als bildliche Metapher in Form einer Bäuerin bei der Kartoffelernte dargestellt werden kann, als „imaginatives Wissen“ (ebd.) – und somit als proponierte Performanz (vgl. Morrin 2022a, S. 319). Ein solcher Habitus kann aber auch performativ mit der tatsächlichen Tätigkeit einer Bäuerin bei der realen Ernte in einem Kartoffelfeld sichtbar werden, als „habitualisiertes

Wissen“ (Bohnsack 2017, S. 143) – und somit als performative Performanz (vgl. Morrin 2022a, S. 319).

Für Darstellungen des szenischen Improvisationsspiels, die in der vorliegenden Untersuchung zum Tragen kommen, scheint diese Unterscheidung nicht immer eindeutig vollziehbar. Zwar findet sich die proponierte Performanz nach Bohnsack (vgl. 2017, S. 92) unter anderem in metaphorischen und szenischen Darstellungen, zu denen sich theatrales Spiel zählen lässt. Doch aufgrund der „Gleichzeitigkeit von Lebensrealität und Spielrealität“ (Klepacki 2004, S. 38) bei körperlichen Praktiken im szenischen Spiel, bei dem umso mehr Realität durch Imagination geschaffen wird (vgl. Wulf 2018, S. 134), überlagern sich performative und proponierte Performanz mehr als in alltäglichen sozialen Situationen (vgl. Morrin 2022a, S. 319). Daher wird für das zweite Analyseverfahren dieser Untersuchung (neben einer imaginären) unterschieden in eine performativ-materielle und eine symbolische Perspektive. Diese gewählte Differenzierung in Handlungen mit ihrer performativen Materialität und Handlungen mit ihrer symbolischen Bedeutung wurde gewählt, weil sie für den ambivalenten Forschungsgegenstand und die Forschungsperspektive geeignet erscheint. Aufgrund der Ambivalenz ist die proponierte, szenische und metaphorische Darstellung (z. B. davon, wie eine Verzauberung vollzogen werden kann, Kapitel 6.1.2, oder davon, wie eine Statue im Museum verkörpert werden kann, Kapitel 6.1.5) zugleich geprägt von performativer Performanz. Denn an manchen Stellen in dem empirischen Material wird durch die Materialität der Spielhandlungen der Kinder das, was dargestellt wird, erst verhandelt und hervorgebracht (siehe dazu insbesondere Kapitel 6.2.3).[71] Um dem ambivalenten Forschungsgegenstand gerecht zu werden, werden für diese Untersuchung – neben der Perspektive des Imaginären – die Perspektiven des Performativ-Materiellen und des Symbolischen gewählt. Diese werden im Folgenden erläutert.

4.3.4.2 Das Imaginäre

Dafür soll zuerst beleuchtet werden, wie die für die empirische Datenanalyse relevante Perspektive des Imaginären – zunächst auf der Ebene der Logik der Praktiken – zu verstehen ist. Als Erkenntnisprozess ist diese Analyseeinstellung für die Auswertung insofern von Interesse, als das Imaginäre etwas sichtbar zu machen vermag, was ohne die Bilder des Imaginären unsichtbar bliebe

[71] Auch Bohnsack (2017) weist auf die Wechselseitigkeit der Wissensformen einer performativen und einer proponierten Performanz hin (vgl. S. 95). Die Schwierigkeit der analytischen Trennung der Ebenen lässt sich auch erkennen, wenn man sich vor Augen hält, dass die Aneignung des körperlichen Wissens einer Bäuerin auf dem Feld auf der Imaginationsfähigkeit beruht, denn sie basiert auf mimetischen Prozessen (vgl. Gebauer & Wulf 1998), deren kreatives Moment zunächst die Imaginationsfähigkeit voraussetzt (vgl. Morrin 2022a, S. 319).

(vgl. Wulf 2014a, S. 9). Mithilfe des Imaginären lässt sich auch der Ambivalenz des Fremden begegnen; denn das, was noch nicht zum Eigenen zählt, wird als Repräsentation zu einer Figuration, in der sich Fremdes und Eigenes mischen (vgl. Wulf 2014b, S. 83). So wird es möglich, dass das Fremde in seiner Zwiespältigkeit erhalten bleiben kann (vgl. ebd.). Doch was ist das Imaginäre und wie lässt es sich empirisch rekonstruieren? Heilig (2018) versteht unter dem Imaginären eine Eigenschaft, die keines Handelnden bedarf (vgl. ebd., S. 162). Vielmehr verweist der Begriff des Imaginären auf ein Jenseits des Realen oder Seienden (vgl. ebd., S. 163). Dementsprechend bezeichnet Bohnsack aus praxeologischer Sicht das Imaginäre als etwas, das nicht als verwirklichte und gelebte Praktik zur Explikation gebracht werden kann und unerreichbar ist (vgl. Bohnsack 2017, S. 159). Damit bezieht sich das Imaginäre auf etwas, von dessen „Nicht-Existenz die AkteurInnen ausgehen" (ebd., S. 156). Es kann sich lediglich in Form einer Vermittlung als performative Darstellung von etwas zeigen (vgl. ebd., S. 159), so wie es auch in dieser Untersuchung in dem empirischen Material von szenischen Spielimprovisationen in Als-ob-Situationen zu finden ist. Da es aber nicht als verwirklichte Praktik umgesetzt, sondern nur als etwas Nicht-Existentes zur Explikation gebracht werden kann, bedarf es immer einer kommunikativen Dimension. Bohnsack unterscheidet Wissen in eine kommunikative und in eine konjunktive Dimension (vgl. ebd., S. 63 ff.). Die konjunktive Dimension umfasst implizites Wissen, das nicht notwendigerweise expliziert werden kann, weil es habitualisiert oder inkorporiert ist; die kommunikative Dimension umfasst theoretisches Wissen, das expliziert werden kann (vgl. ebd., S. 142 f.). Hierzu lassen sich solche Aspekte des Imaginären zählen, die empirisch rekonstruierbar sind. Die impliziten Anteile des Imaginären hingegen lassen sich in den Praktiken nicht empirisch nachweisen. Damit wird zugleich deutlich, dass sich das Imaginäre als kommunikatives Wissen nur in den (oft minimalen) Momenten empirisch rekonstruieren lässt, in denen es nicht nur artikuliert, sondern auch kommunikativ expliziert wird.

4.3.4.3 Das Performativ-Materielle

Da im Verlauf der Untersuchung erarbeitet werden konnte, wie in den szenischen Darstellungen Bedeutungen erst im Handeln entstanden sind, haben sich Materialitäten, beispielsweise Veränderungen der Positionen im Raum, der Intensität von Bewegungen, des Rhythmus, aber auch der Lautstärke oder der Positionen und Handhabungen von Gegenständen (das Hochhalten und Schwingen eines Zauberstabes, Berührung mit einem Tuch), als relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage gezeigt. Zudem ermöglicht es dieser Fokus, den Blick auf die sinnlich-materielle Perspektive der Erkenntnis zu richten, beispielsweise auf die Qualität von Berührungen. Erst durch die Betrachtung der verschiedenen Perspektiven haben sich im Laufe der Analyse

auch Widersprüche und Ambivalenzen ausmachen lassen, etwa zwischen der symbolischen und der performativ-materiellen Perspektive, wenn ein Junge widerspricht und sagt, dass das kein Zaubertrick sei, sich dennoch (performativ-materiell) für Momente im Stuhl zurücklehnt und lächelnd seine Augen schließt (Kapitel 6.1.2). Aufgrund der Tatsache, dass sich die Materialität von Körpern und den Dingen sowie der Umgang mit diesen, im Prozess der Untersuchung als aufschlussreich zeigten, aber auch aufgrund des performativitätstheoretischen Erkenntnisinteresses dieser Arbeit wurde für diese Aspekte die Bezeichnung des Performativ-Materiellen als prägnant erachtet (vgl. Morrin 2022a, S. 319 f.).

4.3.4.4 Das Symbolische

Im Verlauf der Rekonstruktion wurde zugleich deutlich, dass mit den Bewegungen und dem Gebrauch von imaginären und realen Gegenständen jeweils eine spezifische Symbolik einhergeht. Aufgrund dessen kann eine Geste eindeutig von anderen Teilnehmenden verstanden werden. Beispielsweise kann das Ausstrecken der Arme (Kapitel 6.1.3) auf die Symbolik der Übergabe eines Geschenkes anlässlich des Geburtstages verweisen. Diese Perspektive, zunächst betrachtet auf der Ebene der beobachteten Praktiken, erschien im Verlauf der Rekonstruktion zur Beantwortung der Frage nach sozialen Ordnungen als bedeutend; es wurde die Bezeichnung des Symbolischen dafür gewählt. Während das Imaginäre auf einen individuellen Sinn verweist, wird das Symbolische in dieser Arbeit verstanden als ein sozial verbindliches Sinngebilde. Im Anschluss an den Symbolischen Interaktionismus (Mead 1934) markiert das Symbolische gesellschaftlich vermittelte Allgemeinbegriffe, die als Träger einer spezifischen Bedeutung eine individuelle Handlung in einen größeren Sinnzusammenhang stellen können (vgl. Morrin 2022a, S. 322). Der Bezug zur praxeologischen Wissenssoziologie lässt sich hier zur „proponierten Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 151) herstellen, da Bohnsack unter einer kommunikativen und konjunktiven „Verbegrifflichung“ (ebd., S. 152) das imaginative Wissen versteht, zu dem er unter anderem auch metaphorische oder szenische Darstellungen zählt (vgl. ebd., S. 151 f.). Im Sinne einer szenischen, metaphorischen Darstellung bedarf das Proponierte immer auch eines Verständnisses der proponierten Symbole.

Wie sehr die drei Perspektiven miteinander verwoben sind, machen Rituale, wie sie an mehreren Stellen in den Videodaten in Form von Gabentausch thematisiert werden, besonders deutlich: nämlich, wenn sich Wissen darüber in die Körper eingeschrieben hat (performativ-materiell), wenn sich mit der Verkörperung Allgemeinbegriffe verbinden, die von anderen verstanden werden (symbolisch), und wenn etwas geäußert wird, von dem alle wissen, dass dies nicht real existiert (imaginär). Mit der Unterscheidung in Imaginäres, Performativ-Materielles und Symbolisches wird der Versuch unternommen, drei

Perspektiven in Anlehnung an die Praxeologische Wissenssoziologie zu definieren, um mit dieser Adaption die Rekonstruktion von Praktiken der Imagination zu ermöglichen. Wie sich im Verlauf der Analyse gezeigt hat, erlauben es diese drei Perspektiven – rekonstruiert zunächst auf der Ebene der Logik der Praktiken, dann im weiteren Verlauf gewendet als Analyseeinheiten – auch Mechanismen einer Machtdynamik abzuzeichnen, die insbesondere vor dem Hintergrund einer kritischen Migrationsforschung und im Verständnis einer Bildung zu Weltgemeinschaft (Wulf 2021a) für die Beantwortung der Fragestellung relevant sind (Kapitel 4.5). Doch bevor dieser Spur nachgegangen wird, soll zunächst gefragt werden, wie sich hieraus erste methodologische Schlussfolgerungen ziehen lassen.

4.3.5 Mehrperspektivität auf der Ebene der Logiken der Praxis

Die drei Perspektiven, die sich zunächst in einem ersten Analyseschritt im Rahmen der Praktiken als eine erste Erkenntnis abzeichneten, weisen Analogien zur Praxeologischen Wissenssoziologie auf, entfernen sich aber zugleich auch von dieser. Dennoch bietet die Praxeologische Wissenssoziologie als Ausgangspunkt mit ihrer Darlegung verschiedener Wissensformen ein geeignetes Potenzial, um – in einem zweiten Schritt – die Mehrperspektivität empirisch zu betrachten, wenngleich sich die Begrifflichkeiten bei Bohnsack (2017) nicht als solche wiederfinden lassen. Eine die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode erweiternde Betrachtung, in Form einer mehrperspektivischen Sichtweise, war für die Rekonstruktion der Spezifik dieses Forschungsgegenstandes aufschlussreich: nämlich für die Suche nach Ordnungen in theaterpädagogischen Settings mit ‚neu zugewanderten Kindern'. So konnte die Differenzierung in implizites und explizites Wissen erweitert werden, um der Spezifik des Forschungsgegenstandes gerecht zu werden. Da diese Perspektiven oder, um mit Pöppel (2000) zu sprechen, drei Welten des Wissens es ermöglichen, einen Sachverhalt hinsichtlich seiner verschiedenen Aspekte zu betrachten, sind diese drei Welten nicht unabhängig voneinander zu denken. So stellt Pöppel fest, wenn begriffliches Wissen fehle, fehle die Klarheit, wenn Handlungswissen fehle, fehle die Tat und wenn bildliches Wissen fehle, so fehle die Menschlichkeit (vgl. ebd., S. 31f.). Somit sind die drei Perspektiven in ihrem steten Zusammenwirken analytisch zu verstehen. Sie fließen zusammen und wirken aufeinander ein, stehen also auch in einem Wechselverhältnis. Dies stellt eine Herausforderung dar, da der Forschungsgegenstand, betrachtet in seiner Ambivalenz, vielschichtig erscheint und somit jeder Versuch der Zuordnung eines Sachverhaltes zu einer bestimmten Perspektive in seiner Klassifikation immer auch eine Beschränkung der Betrachtungsweise sein muss.

Trotz dieser Begrenzung verbinden sich damit auch Potenziale. Mit einer solchen mehrperspektivischen Sichtweise eröffnet sich eine Möglichkeit, sich

einem komplexen Forschungsgegenstand mithilfe eines Interesses für verschiedene Blickwinkel auf diesen Gegenstand zu nähern. So können seine Beschaffenheit und die damit verbundenen Ambivalenzen und Paradoxien der Ästhetik im Spiel besser ausgeleuchtet werden. Denn gerade die paradoxen Strukturen, die das Forschungsfeld und den Forschungsgegenstand prägen, bergen für den Analyseprozess die Gefahr einer beschränkenden Sichtweise. Wimmer (2017) hebt hervor, dass in vielen praxistheoretischen Konzepten „Probleme weitgehend ausgeblendet oder entschärft [werden; S. M.], in die die Diskurse mit diesen selbstreferentiellen und paradoxalen Konzepten geraten" (S. 345). In Ergänzung zur Suche nach bestehenden Ordnungen kann eine erweiternde Analyse mithilfe der drei Perspektiven versuchen, den Anspruch zu erheben, Widersprüche, Irritationen und Ambivalenzen deutlich zu machen, nämlich nicht nur, indem sie auf die vorhandenen Orientierungen hinweist, sondern indem sie die Paradoxien aufgreift und Situationen unterschiedlich zu deuten vermag – je nachdem welche Perspektive in den Vordergrund rückt (vgl. Morrin 2022a, S. 323).

Ein weiteres Potenzial dieses zweistufigen Verfahrens kristallisierte sich erst im Prozess der weiteren Analyse heraus (Kapitel 4.5). Wie es sich in der Auseinandersetzung der empirischen Analyse zeigt, ermöglicht es das mehrperspektivische Vorgehen schließlich auch – ausgehend von einem praxeologischen Ansatz –, diskursive gesellschaftliche Bezüge herzustellen und normierende Prozesse der Subjektivierung zu betrachten. Die drei Perspektiven lassen sich somit zunächst aus der Ebene der Logik der Praxis heraus verstehen – dort, wo sie mittels vergleichender Analysen auch im Material entdeckt wurden. Verstanden als Analyseeinheiten erlauben sie zugleich in einem zweiten Schritt auch diskursive machtkritische Betrachtungen, die vor dem Hintergrund des epistemischen Anliegens relevant werden. Zum Verständnis dieser subjektivierenden Aspekte der drei Perspektiven hat die Auseinandersetzung mit der videoethnografischen Datenerhebung beigetragen, weil sie zeigen kann, inwiefern mit dem Medium Video bereits bestimmte Themen und Subjektpositionierungen hervorgebracht werden. Daher soll – bevor der Schritt von der Ebene der Praxis zur Ebene der Subjektivierung in Kapitel 4.5 erläutert wird, im Folgenden ein Augenmerk auf den Konstruktionscharakter der Videoethnografie gelegt werden.

4.4 Videoethnografische Datenerhebung

Dieses Kapitel soll in einem ersten Schritt dazu beitragen herauszufinden, inwiefern eine Videoethnografie für die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse geeignet sein kann. Weiter gilt es, ihren Konstruktionscharakter hervor-

zuheben und zu erkunden, inwiefern das, was abgebildet wird, welches spezifische Wissen zu generieren vermag, und um zu entwerfen, welche Bedeutung dabei dem Gebrauch der Dinge in der Videografie zukommt. Das epistemische Anliegen und die forschungsmethodologischen Betrachtungen fordern dazu auf, machtsensibel die Mehrdeutigkeit, Widersprüchlichkeit und Ambivalenz des Forschungsgegenstandes in den Blick der Analyse zu nehmen und Wirkmächte sichtbar werden zu lassen. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden reflektiert werden, in welcher Weise ein videoethnografischer Zugang spezifisches Wissen fokussiert und generiert.

4.4.1 Videoethnografie als Zugang zum Performativen

Ein Anliegen ethnografischer Forschung ist es, kulturelle Phänomene aus ihrem Kontext heraus zu verstehen (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Niewand 2020, S. 37). Aufgrund der praxeologischen Forschungsperspektive dieser Arbeit, eines Blicks auf das Ereignishafte und der Frage nach sozialen Ordnungen erscheint die Ethnografie ein geeigneter Ansatz, denn in ihrem Fokus stehen nicht einzelne „Personen, sondern […] Situationen, Szenen, Milieus – Einheiten, die über eine eigene Ordnung und Logik verfügen, aber nicht eine Gesellschaft als Ganze umfassen“ (ebd., S. 36). Ein ethnografischer Zugang hat soziale Praktiken zum Gegenstand (ebd., S. 36 ff.). Er entbehrt dabei nicht einer gewissen Haltung, die für diese Arbeit – insbesondere aufgrund des Anliegens, die Mehrdeutigkeit, Widersprüchlichkeit und Ambivalenz des Forschungsgegenstandes mitzuberücksichtigen – von Belang ist:

> „Die Ethnografie ist aus unserer Sicht eher eine Haltung und eine Forschungsstrategie, sich einem empirischen Phänomen pragmatisch so zu nähern, dass es sich dem Beobachter in seiner Vielfältigkeit, Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit zeigen kann.“ (Ebd., S. 11)

Mit den Paradigmenwechseln (practical turn, material turn) geht eine größere Akzeptanz visueller Daten einher (vgl. Engel, Jörissen, Klepacki & Möller im Erscheinen, o. S.). Daher hat sich – als eine Form der Ethnografie – auch die Videoethnografie in den Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften etabliert. Für die vorliegende Untersuchung erscheint die videografische Erhebung geeigneter als eine teilnehmende Beobachtung ohne digitale Aufzeichnungsmöglichkeit. Denn ein detaillierter Blick ermöglicht es, mikrosoziale Prozesse zu betrachten, für deren Rekonstruktion eine mehrfache Wiedergabemöglichkeit sinnvoll sein kann. Da sich aufgrund der technischen Entwicklungen der digitalen Bild- und Videoaufzeichnung die Methoden der Beobachtungen erheblich weiterentwickelt haben und Themen und Konzepte vielfältig sind (vgl. Corsten, Pierburg & Wolf 2020, S. 9), ist es zunächst erforderlich, sich mit der Spezifik einer videografischen Datenerhebung zu befassen.

Bohnsack (2021) stellt fest, dass der Mainstream der sozialwissenschaftlichen Videoanalysen nicht die Eigenständigkeit körperlicher Ausdrucksformen fokussiert (vgl. S. 177 f.), sondern „die Dimension des Visuellen lediglich in seiner ergänzenden Funktion zur Dimension des Verbalen“ (ebd.) begreift. In dieser Untersuchung erhält die Körperlichkeit der Agierenden und die Materialität der Situation nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Beteiligten eine zentrale Bedeutung, sondern insbesondere auch wegen der performativen Forschungsperspektive. Videos machen korporierte Praktiken sichtbar und erlauben es, einen performativen Prozess feinanalytisch zu betrachten. Mithilfe der Videografie wird es möglich, einzelne Aspekte in ihrer Komplexität zu erfassen und Raumpositionen, Gegenstände, Klängen, Rhythmen oder Zeitlichkeiten von Bewegungen mit in den Blick zu nehmen. Was in der empirischen Sozialforschung für Sprache Gültigkeit hat, nämlich Diskurse hinsichtlich ihrer „interaktive[n] Dichte“ (Bohnsack 2017, S. 112) zu untersuchen, lässt sich mithilfe der Videografie auf Körperlichkeiten wie Gestik, Mimik oder räumliche und zeitliche Bezugnahmen hin anwenden. Insbesondere der Blick auf Rhythmus und Qualität des Bewegungsflusses hat sich in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial als erkenntnisreich gezeigt. Im Rahmen der videografischen Analyse dieser Arbeit sollen keine Fotogramme betrachtet werden (siehe dazu beispielsweise Leser 2020; Fritzsche & Wagner-Willi 2015), denn von Interesse ist der Vollzug der Bewegung, der immer auch hinsichtlich seiner Gerichtetheit gesehen werden muss. Howahl, Büning und Temme (2020) stellen fest, dass sich mit dem Vollzug der Bewegung auch die Sinnhaftigkeit entfalten kann und somit erlebbar ist (vgl. S. 94 f.). Mit der Videoethnografie lässt sich die Performativität der Praxis betrachten, für deren empirische Rekonstruktion dabei stets die Bewegungen in ihrem Verlauf und ihrer Gerichtetheit von Interesse sind. Hieraus ergeben sich methodische Bedingungen. Für die Rekonstruktion von Bewegungen und ihrer Gerichtetheit kann das Videotranskript nicht die einzige Analysegrundlage sein, vielmehr sollten immer auch die Videos selbst Bestandteil der analytischen Betrachtung sein, da bei der Videotranskription – anders als bei einem Transkript einer Audioaufnahme – „zwangsläufig viele Informationen verloren gehen“ (Fritzsche & Wagner-Willi 2015, S. 141).

So wie durch die schriftliche Fixierung des Visuellen (der Videoaufzeichnung) Informationen abhandenkommen können, kann mithilfe der Verschriftlichung (der Videotranskription) auch eine bestimmte Sinnhaftigkeit erst entstehen. Denn soziale Wirklichkeit hat per se keine Sprache, viel eher können soziale Phänomene „nicht nur unaussprechlich, sondern stimmlos, sprachlos und stumm“ (Breidenstein et al. 2020, S. 40) sein. Insofern stellt das Transkript einer Videoszene, im Sinne einer „formulierenden Interpretation“ (Bohnsack et al. 2013b, S. 15 f.) als „vorikonographische Beschreibung“ (Wagner-Willi 2013, S. 153; im Anschluss an Panofskys 1997), eine Interpretation dar. Dies

deutet bereits auf ein Kriterium des Konstruktionscharakters der Videoethnografie hin, denn jeder Versuch einer objektiven Deskription des Datenmaterials muss scheitern – das soll im Folgenden erläutert werden.

4.4.2 Die medialen Verschränkungen der Videoethnografie

Breidenstein und andere (2020) weisen darauf hin, dass sich Ethnografie in einem Spannungsfeld zwischen Naturalismus und Konstruktivismus bewegt (vgl. S. 13) und sich Forschende mit der Frage der „Konstruiertheit des Gegenstandes" (ebd., S. 14) auseinandersetzen müssen. Videos wird oft ein objektivierender Charakter zugeschrieben, dabei findet die damit einhergehende Konstruktionsleistung kaum Berücksichtigung (vgl. Engel 2020b, S. 62). Die Videoethnografie als eine Spezialform der Ethnografie bringt bestimmte konstruktivistische Aspekte mit sich, aufgrund derer das Medium Video die Daten und somit den Erkenntnisgewinn beeinflussen kann. Um dem Charakter der medialen Verschränkung in der vorliegenden Untersuchung nachzugehen, soll anhand verschiedener Beispiele aus der Untersuchung erörtert werden,

1. inwiefern durch die Videografie bereits vor dem Vollzug der Praktik etwas als relevant gesetzt wird,
2. wie der Zeitpunkt der Aufnahme das Thema bestimmt,
3. wie sich die ästhetische Ebene des Filmens mit der ästhetischen Ebene des Betrachtens vermischen kann,
4. inwiefern die Darstellung fragmentarisch bleiben muss,
5. in welcher Weise die Kamerapositionierung bestimmte interaktive Bezugnahmen fokussiert bzw. ausblendet
6. und wie Sinn erst beim Betrachten, Transkribieren und Vergleichen entstehen kann.

Um auch dem Anspruch gerecht zu werden, Mehrdeutiges, Widersprüchliches sowie implizite Wirkmächte aufzudecken, scheint die transgressive Videografie nach Engel und anderen (im Erscheinen) ein geeigneter Ansatz. Sie lässt sich an die bisherigen forschungsmethodologischen Betrachtungen anschließen, die diversitätssensibel nicht nur bestehende Ordnungen, sondern auch die Ordnungen im Werden fokussieren wollen. Vorannahmen sollen erkundet werden, um herauszufinden, inwiefern das Medium mit seinen ästhetischen Aspekten die Daten beeinflusst.

1. Relevanzsetzung vor dem Vollzug der Praktik
Bereits die Tatsache, dass spezifische Kontexte für Forschungszwecke videografiert werden, bringt eine Bedeutung der ausgewählten Situationen und Personen hervor. So stellt in dieser Untersuchung der Fakt, dass bestimmte Teil-

nehmende in einem bestimmten Zusammenhang beobachtet und gefilmt werden, eine Besonderheit zu deren sonstigen Alltag dar, die sie von den übrigen Teilnehmenden in den gleichen Räumlichkeiten abhebt. Die Videoethnografie wird vorbereitet, indem vorab mit den Teilnehmenden Datenschutzbestimmungen geklärt werden und der Raum durch die aufgestellten Kameras gestaltet wird. Diese Auswahl lässt auch während des Erhebungsprozesses nur eine begrenzte Flexibilität zu, denn es können nicht ohne Weiteres Räume gewechselt oder andere Personen gefilmt werden, die nicht vorab informiert wurden und ihr Einverständnis kundgetan haben. Die Handlungen der ausgewählten Teilnehmenden werden als relevant erachtet, sie werden von einer Forscherin gefilmt. Diese Besonderheiten (vorbereiteter Raum, Beobachtung durch mehrere Kameras) konstruieren bereits vor der Durchführung die Teilnehmenden als Personen, die über etwas verfügen, was für eine wissenschaftliche Untersuchung relevant zu sein scheint.

2. Themenbestimmung durch den Zeitpunkt der Aufnahme
Die Selektion dessen, was sichtbar und somit zum Thema werden kann, betrifft unter anderem den Zeitpunkt, wann gefilmt wird. Die Videoaufnahme muss durch das Ein- und Ausschalten der Kamera begonnen oder beendet werden. In pädagogischen Kontexten können oftmals solche Momente von Bedeutung sein, die sich vor oder nach dem offiziellen Projekt- oder Unterrichtstag ereignen. Sogenannte Tür-und-Angelgespräche können relevant werden, da gerade Übergangssituationen als strukturarme Momente mit ihrer Liminalität Potenzial bieten, um Krisen bearbeiten zu können (vgl. Morrin 2018, S. 79). Auch in dieser Untersuchung betritt beispielsweise ein (verspätetet eintreffendes) Kind den Raum, obwohl die Kinder bereits verabschiedet sind und das Projekt für diesen Tag als beendet gilt. Da die Kamera allerdings noch eingeschaltet ist, wird ein Dialog zwischen der Theaterpädagogin und dem Kind videografisch erfasst (Kapitel 6.1.6), der auch mit zum Erkunden der Forschungsfrage beiträgt und somit das Thema wesentlich mitbestimmt.

3. Vermischung von Ebenen
Der transgressive Ansatz (Engel et al. im Erscheinen) geht davon aus, dass die Medialität und Ästhetik der Videografie produktive Interaktionen zwischen dem Prozess der Beobachtung und dem Beobachteten hervorbringen, die es nicht zu neutralisieren, sondern sichtbar zu machen gilt. Inhalt lässt sich in dem Verständnis einer transgressiven Videografie als Konstruktion oder gar als Illusion betrachten, die sich durch den Akt einer Übersetzung der Ebenen der Medialität und der Ästhetik vollzieht (vgl. ebd., o. S.). „Anything that ›makes sense‹ in a certain way can only do so within a dynamic relation of medial, aesthetic and propositional dimensions." (Ebd., o. S.) Die transgressive Videografie geht davon aus, dass jede Medialisierung einen Rahmen herstellt, der sich selbst als materiellen Prozess unsichtbar machen kann (vgl. ebd., o. S.). Damit ist gemeint, dass es zwischen der Ästhetik des Prozesses des Filmens

und der Ästhetik des Prozesses des Anschauens des Gefilmten Vermischungen geben kann, die es bewusstzumachen gilt (vgl. ebd., o. S.). Dies soll an einem Beispiel veranschaulicht werden.



Abb. 1 Drei Jungen inszenieren sich unterschiedlich vor der Kamera

Die Beispielsequenz (Abbildung 1) zeigt drei Jungen nebeneinander. Man könnte diese Situation jetzt als solche analysieren: Wie inszenieren sie sich, wie nehmen sie Bezug zueinander, wie nehmen sie Bezug zur Kamera? Es gibt jedoch in jeder Aufnahme eine „hidden mediality" (ebd., o. S.), die eine bestimmte Struktur beinhaltet und diese gleichzeitig hervorbringt. Wenn man sich eine andere Rahmung dieser Situation anschaut (Abbildung 2), wird deutlich, dass diese drei Jungen Teil eines Stuhlkreises sind und einer Gruppe von Mädchen gegenübersitzen, von denen eines die Kamera in der Hand hält. Die Szenerie erhält einen anderen Charakter.



Abb. 2 Ein Mädchen hält die Kamera und filmt drei Jungen

In dieser Untersuchung gab es zwei (meist gegenüberliegende) fest positionierte Standkameras, mit denen ein möglichst weiter Winkel gefilmt wurde, damit die Bewegungen der Personen auch bei einem größeren Bewegungsradius aufgezeichnet werden konnten. Dies wurde ergänzt mit einer mobilen Handkamera, die größtenteils von der Forscherin, aber gelegentlich auch von

einem interessierten Kind bedient wurde. Filmt nun zum Beispiel die Handkamera eine Situation aus der Perspektive einer Schülerin, dann wird diese Gerichtetheit der Sichtweise in der Betrachtung des Videomaterials nicht notwendigerweise bewusst wahrgenommen, weil sich die sinnlichen Ebenen des Filmens und des Gefilmten vermengen können. Insbesondere bei einer „hidden medialtiy“ (ebd.), deren Rahmungen sich nicht in ein erwartbares und normatives Gefüge einordnen lassen, kann eine „Denkverweigerung“ (Butler 2010, S. 129) dazu führen, dass Themen in einem bestimmten Kontext gelesen werden, während andere nicht intelligibel erscheinen.

Im Anschluss an diese Überlegungen zur transgressiven Videografie (Engel et al. im Erscheinen) gilt es, Aspekte wie Kamerapositionen, thematische Rahmungen, Verstrickungen von Medium, Message und Materialitäten (mit denen auch Praktiken der Anerkennung einhergehen können) in den Blick zu nehmen. Engel, Jörissen, Klepacki und Möller (im Erscheinen) weisen darauf hin, dass das Positionieren der Kamera und damit auch die Wahl dessen, was aufgezeichnet wird, bereits eine Konstruktionsleistung ist, die über die Rahmung der Situation entscheidet (vgl. ebd., o. S.)

> „Each camera setting (viewpoint, angle, camera operation like panning and zooming) leads to a specific fragmentation of reality, provokes different forms of interaction within the triangle of researcher, camera, and subject, bears different traces of the research setting, and produces a specific aesthetic.“ (Ebd., o. S.)

4. Fragmentarische Darstellung

Dass Kamerapositionen nur ein Fragment der Wirklichkeit darstellen können und damit andere Realitätsausschnitte außer Acht lassen, lässt sich an einem weiteren Beispiel veranschaulichen. In der Aufnahmeeinrichtung wurde die Tür vom Mehrzweckraum (in dem das theaterpädagogische Projekt stattfand) hin zum Flur (in dem sich ein Empfang mit Anmeldung und der Ausgang ins Freie befinden) nicht in den Fokus genommen. Dass sie eine bedeutende Rolle spielen könnte, war beim Aufstellen der Kameras nicht zu erwarten. Vielmehr wurde entschieden, da der Mehrzweckraum sehr weitläufig ist, das Augenmerk der Kameras auf die am theaterpädagogischen Projekt teilnehmenden Kinder zu richten, die sich meist im Zentrum des Raumes befanden.

Aufnahmeeinrichtungen sind heterotope Räume, weil sie – mit Foucault gesprochen – einen „Ort ohne Ort“ (Foucault 1992, S. 39) darstellen, der nicht ohne Weiteres zugänglich ist bzw. verlassen werden kann. Hierauf weist auch die Anmeldung für Gäste der Einrichtung hin, die sich hinter der Tür befindet und eine Art Schranke darstellt. Die Menschen wohnen in einem Zwischenstadium. Dass gerade diese Tür (siehe Abbildung 3, rechts hinten im Bild) als Symbol für die Ambivalenz des Forschungsgegenstandes von Bedeutung sein könnte, war zum Zeitpunkt der Aufnahme nicht klar. Im Verlaufe des Projektes



Abb. 3 Die Tür als ‚Nicht-Tür'

wurde diese Tür, die ins Foyer und dann ins Freie führt, häufig von außen geöffnet. An ihr ereigneten sich während der Durchführung der Projektwoche immer wieder Situationen, die bei der Aufnahme als ‚störend' empfunden wurden, weil sie von den Agierenden im Zentrum ablenkten. Zum Beispiel öffneten mehrmals zwei Elternteile auf der Suche nach ihren Kindern hoffnungsvoll die Tür, um sie verzweifelt wieder zu schließen, weil sich ihre Kinder nicht unter den Teilnehmenden im Raum befanden. Auch neugierige Geschwisterkinder der am Projekt teilnehmenden Kinder lugten immer wieder durch einen Türspalt herein (Kapitel 5.2.4). Insbesondere im Hinblick auf die Ambivalenz der Räume, die heterotopen Aspekte (Foucault 2019) und die Bedeutung von Grenzen und Rändern (Bhabha 2000) wäre möglicherweise die Perspektive der Verbindung des Mehrzweckraumes mit einem Raum, der sich nach außen hin öffnet, von Relevanz für die Forschungsfrage. Vermutlich wäre es jedoch nicht einfach gewesen, Einverständnisse für das Filmen von den zufällig vorbeilaufenden Personen im ‚Draußen' zu erhalten. Insofern haben Datenschutzaspekte, aber auch Qualitätsansprüche an die empirische Analyse (Vergleichbarkeit des Materials) dazu geführt, dass die Situationen an der Tür nicht mit in die Datenanalyse eingeflossen sind. Damit wird nicht nur das ‚Draußen', das „Fremde" (Waldenfels 2020), zu einem „Nicht-Ort" (ebd., S. 26). Auch die Tür wird zu einer ‚Nicht-Tür', weil sich an ihr etwas ereignete, das nicht zum Thema dieser Arbeit wird – jedenfalls nicht zum expliziten –, womit die heterotopen Anteile der Unsichtbarkeit einer ‚Nicht-Tür' noch verstärkt werden.

5. Bedeutung der Kameraposition

Neben dem Fakt, dass der Kameraausschnitt begrenzt ist, lassen sich hinsichtlich der Frage der Kameraposition noch weitere Aspekte der medialen Verschränkung in der Videoethnografie aufspüren. Engel und andere (im Erscheinen) schlagen vor, Kameraeinstellungen in Bezug auf räumliche Praktiken der Subjektpositionierungen zu fokussieren (vgl. ebd., o. S.). In diesem Sinne gilt es, Interaktionen hinsichtlich ihrer Anerkennungsprozesse zu betrachten („implicit addressing" (ebd., o. S.)) und die Ebene des Bezugs von Menschen und Dingen zu beleuchten (vgl. ebd., o. S.). Diese von den Verfassenden (ebd.)

dargelegten Aspekte (nämlich die Kamerapositionen, aufgrund derer gewisse Perspektiven erst ermöglicht werden, die Anerkennungsprozesse, die dadurch erst zum Vorschein kommen können, und die Bezüge von Menschen mit Dingen) lassen sich gut an dem empirischen Exempel aus dem Alltagsunterricht veranschaulichen (ausführlich siehe Kapitel 6.1.7 bis 6.1.9). So wurde beispielsweise für die Videoaufnahmen eine Position auf einem der hinteren Sitzplätze zwischen den Kindern eingenommen. Die bediente Handkamera lag auf dem Tisch (Abbildung 4).



Abb. 4 Kamerapositionierung

Das hat die Perspektive maßgeblich beeinflusst, denn während die Lehrkraft in der Aufnahme frontal zu sehen ist, sind die anderen Kinder nur mit ihren Rücken zu erkennen (siehe Abbildung 5). Es wurde also die Perspektive einer Schülerin eingenommen. Ergänzend zur Handkamera waren zwei gegenüberliegende Kameras aufgestellt. Nur die Tischkamera jedoch ermöglichte die Sicht auf das, was unter dem Tisch einer Schülerin stattfand, nämlich das Verstecken und Hervorholen eines Blatt Papiers, das die Schülerin geduldig dem Aufmerksamkeitsfokus und den Bewegungen der Lehrerin anpasste.



Abb. 5 Sicht auf das Fach unter dem Tisch

Der Umgang mit dem Papier, das vor den Augen der Lehrkraft versteckt bleiben sollte, aber stets verfügbar war und erst in einem passenden Moment von

der Schülerin hervorgeholt werden sollte, war aus dieser Kameraperspektive beobachtbar. Während die Standkameras keine nähere Betrachtung erlaubten, war es mithilfe der Tischkamera möglich, den für die Lehrerin nicht sichtbaren und vor ihren Blicken ‚geheim' gehaltenen Ort unter dem Tisch zu erkennen und für die Kamera in den Vordergrund zu rücken (Abbildung 5). Somit trug die Kameraposition mit zur Rahmung des Themas bei.

6. Sinnkonstruktionen beim Betrachten, Transkribieren und Vergleichen
Aber nicht nur die räumlichen Relationierungen, die sich erst aus einer spezifischen Kameraperspektive ergeben, bestimmen das Thema. Auch nach der Datenerhebung, bei der Auswahl der endgültigen Sequenzen, die in die Analyse einfließen sollen, wird die Rahmung des Themas relevant. Eine Kamera zeichnet nur auf – der Sinn wird durch die Gerichtetheit der Aufnahmen und ebenso durch die Selektion der Daten bestimmt. Hinzu kommen im Laufe des Forschungsprozesses Praktiken wie Transkribieren und Beschreiben des Themas, Reflektieren, Vergleichen und Analysieren, die jeweils das Thema maßgeblich mitbestimmen (vgl. ebd., o. S.). Ein Thema wird nicht allein durch die Kameraaufzeichnung einer Interaktion ersichtlich, sondern bedarf der Herstellung eines übergreifenden Sinngehaltes. Anhand eines Beispiels soll dies entfaltet werden.

In der alltagsunterrichtlichen Szene (Kapitel 6.1.9) wurde von der Lehrkraft nach Arbeitsblättern (Papier mit Herbstvokabeln) gesucht. Die „Denkverweigerung im Namen des Normativen" (Butler 2010, S. 129) bestimmt, was wir sehen und wie wir sehen. Daher wurde zunächst auch in der Analyse davon ausgegangen, dass es sich bei dem Papier, das ein Mädchen übergeben möchte (Abbildung 6), um ein Arbeitsblatt (Papier mit Herbstvokabeln) handelt.



Abb. 6 Übergabe von Papieren im Unterricht

Erst durch die Herstellung eines vergleichenden Sinnzusammenhangs mit dem weiteren Verlauf der gesamten Szene wurde deutlich, dass Gabentausch in dieser Situation ein relevantes Thema sein könnte, da es sich bei diesem Tag um den Geburtstag der Lehrkraft handelte. Nach mehrmaligen Blicken auf die Details des Papiers, das das Mädchen in der Hand hält, war die Situation dann als

ein gescheiterter Versuch, ein Geschenk zu überreichen (Papier, auf dem eine Geburtstagstorte gezeichnet war), interpretierbar (Kapitel 6.1.9). Im Anschluss an Butler (2010) wird die Verstehbarkeit einer Situation durch normative Ordnungen bestimmt, die die Möglichkeit der Anerkennung bedingen. Hier zeigt sich die Vulnerabilität qualitativer Videoforschung aufgrund der Intelligibilität des Blickes der Forschenden. Denn mit dieser Sinnerschließung handelt es sich nicht mehr nur um eine einzelne Situation aus dem Unterricht, sondern sie lässt sich dem übergreifenden thematischen Sinnzusammenhang der Geburtstagsfeier der Lehrerin zuordnen, der in dem weiteren Verlauf der Szene noch eine Rolle spielen wird (Kapitel 6.1.8). Durch diese Rahmung des Themas Gabentausch (Papier als Geburtstagsgeschenk) eröffnen sich auch weitere machtkritische und anerkennungsrelevante Aspekte, wie eine doppelte Unsichtbarkeit: Nicht nur wurde das Mädchen mit seiner Geburtstagszeichnung von den Teilnehmenden in der Praxis nicht gesehen, was zu einer Nichtanerkennung führt – auch in der empirischen Analyse der Daten wurde zunächst nicht erkannt, dass es sich hierbei um den Versuch handelt, der Lehrerin ein Geschenk zu überreichen. Auch hier gibt es, im Anschluss an Engel und andere (im Erscheinen), eine nicht offensichtliche Medialität, die Subjektpositionierungen hervorzubringen vermag: „In other words: videography configures its subject under the condition of the medium, in such a way that it can be put to a theory." (Ebd., o. S.) Anhand dieses Beispiels eines Blatts Papier, das zunächst als unterrichtsrelevantes Arbeitsblatt, dann als Geburtstagsgeschenk mit Verpflichtungscharakter (Mauss 2016) gedeutet wurde, wird erkennbar, dass auch der Gebrauch der Dinge und die Deutung, die diesem Gebrauch gegeben wird, für die Konstruktion des Themas und die Anerkennung der Subjekte relevant wird.

4.4.3 Die räumlich-dingliche relationale Bezogenheit in der Videografie

Um insbesondere Wirkmächte der körperlichen, soziomateriellen, kontagionalen und räumlichen Anerkennungspraktiken in den Blick nehmen zu können, bietet die Videografie eine geeignete Möglichkeit. Es wird davon ausgegangen, dass sich in den räumlichen Positionierungen, in der Qualität von Bewegungen und Stimmlagen sowie in dem Gebrauch der Dinge bestehende soziale Ordnungen widerspiegeln, sie aber ebenso erst situativ hervorgebracht werden können.

In den videografischen Analysen dieser Untersuchung werden Dinge zum Gegenstand der Interaktion, die real im Raum präsent sind, aber auch Dinge, die es nicht gibt, weil sie nur im Spiel existieren, die also imaginär bleiben und von deren Eindeutigkeit daher nicht auszugehen ist. Zudem gibt es Dinge, denen durch räumliche Positionierung eine bestimmte symbolisch-imaginäre Eigenschaft zugesprochen wird, wenn beispielsweise die Schokolade für alle

sichtbar auf dem Pult der Lehrerin steht (Kapitel 6.1.7) oder aus einem Plastikstab im Spiel ein Zauberstab wird (Kapitel 6.1.2). Umso mehr wird es bedeutend, Verkürzungen zu vermeiden, die davon ausgehen, dass sich Dinge auf eine objektive Bedeutung reduzieren lassen, die ihnen a priori zugesprochen und deren Stabilität nicht infrage gestellt wird (vgl. Rabenstein 2018, S. 20 f.). Gegenstände, Handbewegungen oder Gesichtsausdrücke wurden beim Filmen selten herangezoomt. Vielmehr lag der Fokus auf dem gesamten Miteinander der Menschen und Dinge im Raum. Erst im Prozess der Auswertung wurden dann gegebenenfalls auch einzelne Bildausschnitte vergrößert, die für die Rekonstruktion der „metaphorischen Dichte" (Bohnsack 2017, S. 112) des Datenmaterials relevant erschienen (zum Beispiel, um Details auf dem Blatt Papier erkennen zu können, das eine Schülerin an die Lehrerin übergeben möchte, Kapitel 6.1.9). Doch selbst, wenn nicht viel gezoomt wurde und der Fokus während des Filmens auf einem größeren Bildausschnitt, auf den Interaktionen aller Anwesenden und deren räumlich-dinglichen Bezugnahmen lag, so muss – wie bereits ausgeführt – dennoch beachtet werden, dass jede videografische Erhebung über Vermischung von Medialität, Materialität und Ästhetik verfügt (Engel et al. im Erscheinen). Dies wird auch hervorgerufen aufgrund der Art und Weise der Aufnahmen, die den Dingen bereits in der Erhebungsphase eine Bedeutung zusprechen kann und die über einen Konstruktionscharakter verfügt. So kann, abhängig von der Medialität und Ästhetik bei der Aufnahme, beispielsweise die Bedeutung eines Blatts Papier als ein pädagogisch-didaktisches Lernmittel (Arbeitsblatt) geschwächt oder auch besonders hervorgehoben werden. Nohl (2018) weist darauf hin, dass sich mithilfe der Videografie schon bei der Erhebung eine „transaktionale Forschungsperspektive" (ebd., S. 40) einnehmen lässt, die es erlaubt, typisierende Bezeichnungen der Praktiken und der involvierten Menschen und Dinge systematisch zu untersuchen (vgl. ebd.). Damit ist gemeint, dass

> „sich die Ding-Interpretation der Herausforderung stellen [muss; S. M.], die Dinge einerseits für sich zu rekonstruieren, andererseits aber den Transaktionszusammenhang, in dem sie entstanden und die Praktiken, in die sie involviert sind, ebenfalls zu berücksichtigen" (ebd., S. 41).

Es gilt also, sowohl in der Erhebungs- als auch in der Auswertungsphase, auch im Anschluss an Rabenstein (2018), herauszufinden, welcher normativen Ordnung der Umgang mit den Dingen folgt, welche Positionierungen und Bezugnahmen bestehen und welche Anerkennungspraktiken damit einhergehen. Räumliche Positionierungen und den Gebrauch der Dinge relational zu betrachten, kann dazu beitragen, Wirkmächte (beispielsweise anhand der Bedeutungszuschreibung eines Blatts Papier als Arbeitsblatt oder als Geburtstagszeichnung oder eines Plastikstabs als Zauberstab) zu beleuchten und auch Materialisierungen von Prozessen der Anerkennung oder Missachtung zu fokus-

sieren.[72] Das betrifft reale und nicht existente, also imaginäre Dinge im gleichen Maße.[73] Ziel der Analyse soll es in beiden Fällen sein zu erkennen, wie sich „kontagionale Gefüge zwischen Mensch und Ding in je spezifischer Weise ergeben" (Engel 2020b, S. 68). Dies wird nicht nur für den Zeitpunkt der Erhebung erforderlich, sondern gilt ebenso für den Zeitpunkt der Verschriftlichung und Auswertung. Nohl (2018) stellt fest, dass „wir als Beobachtende dazu neigen, Praktiken, wie auch die in sie involvierten Menschen und Dinge, typisierend und abstrahierend zu beschreiben" (S. 40), was sich bei imaginären Dingen aufgrund der Mehrdeutigkeit noch herausfordernder gestaltet. Dabei ist es nicht einfach, Dinge zu bezeichnen, ohne ihnen bereits eine bestimmte Bedeutung und Macht zuzusprechen (vgl. Rabenstein 2018, S. 19). Eine Aufgabe der videografischen Analyse ist es daher, im Anschluss an Rabenstein (ebd.), herauszufinden, welcher normativen Ordnung der Umgang mit den Dingen folgt, welche Positionierungen und Bezugnahmen bestehen und welche Anerkennungspraktiken damit einhergehen (vgl. S. 24 f.).

Um die Vielschichtigkeit der – offensichtlichen, aber auch der ungeahnten – Bedeutungen transaktional rekonstruieren zu können, können die drei Perspektiven des Imaginären, des Performativ-Materiellen und des Symbolischen (Kapitel 4.3.4) dazu beitragen, der – möglicherweise auch widersprüchlichen – Geltung räumlich-dinglicher Bezogenheit auf die Spur zu kommen. Die verschiedenen Perspektiven können dazu verhelfen, den Blick auf den „immanente[n] Entwurfscharakter" (Jörissen 2015, S. 216) von Gegenständen, wie einen Plastikstab (Kapitel 6.1.2), ein Arbeitsblatt (Kapitel 6.1.7 bis 6.1.9) oder einen imaginären Roller (Kapitel 6.1.3), zu richten und das von den realen und imaginären Dingen „verkörperte strukturimmanente Wissen" (ebd.) in seiner Mehrdeutigkeit relational zu rekonstruieren. Dies kann unterstützend sein, um diversitätssensibel zu untersuchen, „wie sich das Nicht-Sagbare relational artikuliert" (Engel 2020b, S. 77); und damit leistet es in dieser Hinsicht einen Beitrag zur kritischen Migrationsforschung.

Somit lässt sich resümieren, dass die Videoethnografie insbesondere für die Fragestellung nach sozialen Ordnungen geeignet ist, weil sie Praktiken fokussiert und von einer Eigenlogik bestimmter sozialer Felder ausgeht. Es muss

[72] Dass Gegenstände aufgrund der Gerichtetheit, mit der ihnen begegnet wird, eine Relevanz erhalten, darauf hat bereits Mannheim (1980) hingewiesen: „Ich bilde im Augenblicke der Berührung oder des Anstoßens am Steine z. B. eine Einheit mit ihm, die sich dann sofort oder zugleich in eine Zweiheit des Ichs und des Gegenübers spaltet. Aber nur auf Grund dieser existentiellen Berührung und der in ihr zustande kommenden Einheit ist unsere Zweiheit möglich; ich werde meiner stets nur und immer erneut bewußt im Gerichtetsein auf ein Gegenüber (das nicht immer räumlich-dinglich sein muß) und mache das Gegenüber zum Gegenüber, in dem ich es aus dieser vorangehenden Aufnahme in mein Subjekt herausstelle." (Mannheim 1980, S. 207) Diese Gerichtetheit gilt es nun, im Anschluss an Nohl (2018), auch transaktional zu beleuchten.

[73] In den videografierten Szenen werden im Spiel imaginäre Dinge verwendet, beispielsweise ein nicht vorhandener Roller in Kapitel 6.1.3.

dabei der Konstruktionscharakter und die mediale Verschränkung von Ebenen in der Videoethnografie berücksichtigt werden, da die Rahmung des Themas durch das Medium und seine Ästhetik mitbestimmt werden kann. Aus machtkritischer Perspektive gilt es insbesondere zu beachten, welche Sinnkonstruktionen in dem materiellen Gefüge wie Positionierungen oder dem Gebrauch nicht nur von realen, sondern auch von imaginären Dingen erzeugt werden. Diese Betrachtungen zeigen, inwiefern bei der Videoethnografie subjektivierende Aspekte zum Tragen kommen können. Sie haben dazu beigetragen, in dem forschungsmethodologischen Verständnis eine Brücke aufzutun zwischen der Ebene der Praxis und der Ebene der Subjektivierung.

4.5 Von der Ebene der Praxis zur Ebene der Subjektivierung

Die Auseinandersetzung damit, dass beim Filmen, Betrachten und Auswerten bestimmte Themen und Subjektpositionierungen hervorgebracht werden, ist in die methodologische Bestimmung dieser Untersuchung mit eingeflossen. Das methodische Vorgehen in dieser Arbeit geht zunächst von der Dokumentarischen Methode aus und schließt daran an. Auf Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie entstand eine Suche nach dem Umgang mit der Mehrdimensionalität. Das Vorgehen der Dokumentarischen Methode als ein erster Analyseschritt wurde daraufhin um einen zweiten Schritt ergänzt. Hierfür waren die verschiedenen Wissensformen, die Bohnsack (2017) beschreibt, eine Anregung, die sich mit weiteren Theorien stützen lässt. Mit dieser Reflexion soll verdeutlicht werden, wie aus den drei Perspektiven, die sich zunächst empirisch in der Komparation im Datenmaterial zeigten, für einen zweiten Schritt drei Analyseeinhalten entwickelt wurden. Damit soll veranschaulicht werden, wie die Ebene der Logiken der Praxis in Relation zu einer subjektivierenden Ebene verstanden werden kann.

Im Prozess der Analyse fiel in dem videografierten Material auf, dass etwas in ästhetischen Prozessen eine Wirkung zu haben scheint, was als solches nicht sichtbar wird. Der Prozess der empirischen Rekonstruktion des Videomaterials hat – zunächst auf der Ebene der beobachteten Praktiken – drei Perspektiven zum Vorschein gebracht: das Imaginäre, das Symbolische und das Performativ-Materielle. Sie sind ein Ergebnis der fallinternen und -übergreifenden Analysen. Zugleich stellen sie eine Reaktion auf Fragen dar, die aufgrund der Perspektive auf die Ambivalenzen und Gleichzeitigkeiten auftauchten. Als Exemplifizierung werden sie in dieser Arbeit in der Rekonstruktion des Falles „Zaubertrick“ in Kapitel 6.1.2 hervorgehoben, denn sie sind als empirischer Befund aus dem Material heraus emergiert und kennzeichnen die Eigenlogik

der Praxis. Im weiteren Verlauf der zweistufigen methodischen Vorgehensweise lassen sich die drei Perspektiven darüber hinaus auch als Analyseeinheiten verstehen. Wie sich im Fortgang der Auswertung zeigte, lässt sich mithilfe der verschiedenen Perspektiven die Ebene der Logik der Praxis mit der Ebene gesellschaftlicher normierender und subjektivierender Diskurse in Bezug setzen. Hierin liegt der Mehrwert dieses zweifachen Verfahrens: in der Verbindung der Logiken der Praxis mit solchen machtkritischen Fragen und subjektivierenden Momenten, die sich auch erst in der Analyse, aufgrund der medialen Strukturbedingungen (vgl. Engel et al. im Erscheinen) ergeben können. Damit lässt sich nicht nur die Ambivalenz ästhetischer Praktiken, sondern auch die Paradoxie heterotoper Räume sowie sozialer Ordnungen fokussieren. Insbesondere die videografische Analyse im Anschluss an Engel (2020b) bietet die Möglichkeit, Subjektivierungsprozesse räumlich-materiell zu betrachten. Versteht man mit Rose (2016) im Anschluss an Foucault die Unterwerfung des Subjekts als etwas diskursiv Vermitteltes, das nicht nur existenziell ist, sondern auch existenzstiftend (vgl. S. 99 f.), dann lassen sich hinsichtlich der jeweiligen Perspektive auch normierende Aspekte der Subjektvierung in den Blick nehmen. Diese können (performativ-materiell) als machtvolle Anordnung im Raum, als scheinbar naturgegebene und normative (imaginäre) Vorstellung oder als (symbolisches) Zeichen einer anerkannten Autorität rekonstruiert werden. In Sinne Butlers (2010) lassen sich dann auch Raster (frames), welche Anerkennbarkeit hervorbringen können (framing), in den Blick nehmen (Kapitel 3.2).

Vor diesen Hintergrund soll an dieser Stelle das mehrperspektivische Analyseverfahren reflektiert werden. Ausgehend von einer ästhetisch interessierten Sichtweise ist eines der Anliegen dieser Arbeit im Analyseprozess, auch das Nicht-Sichtbare und Unausgesprochene zu fokussieren. Dabei geht es um das Paradox, eine Kategorie greifbar zu machen, die nicht greifbar ist, aber dennoch in ästhetisch-theatralen Prozessen eine Wirkung erzeugt. Als Teil eines mehrperspektivischen Zugangs soll im Folgenden zunächst exemplarisch die Bedeutung des Imaginären für Ordnungsbildungsprozesse beleuchtet werden, ausgehend davon sollen dann daraus Rückschlüsse für die anderen beiden Perspektiven, das Symbolische und das Performativ-Materielle, gezogen werden. Wenngleich die Begrifflichkeiten so nicht benannt werden, so werden doch Aspekte des Symbolischen und Performativen-Materiellen in erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen eher zum Thema (zum Beispiel Götte & Warburg 2021; Tervooren & Kreitz 2018; Nohl 2011; Wulf & Zirfas 2007), wohingegen Untersuchungen, die sich empirisch explizit mit dem Imaginären als solchem befassen, in der Pädagogik seltener thematisiert werden. Es finden sich in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften nur vereinzelt Studien, die sich beispielsweise mit Wunschbildern oder Ideologien befassen (Foltys & Lamprecht 2008) oder imaginäre Entwürfe rekonstruieren (Hummrich et al.

2022a; im Anschluss an Helsper 2008), denn das Imaginäre als solches empirisch zu untersuchen, kann herausfordernd sein. Um empirisch sichtbar zu werden, muss es zunächst in Form von kommunikativem Wissen expliziert werden. Warum das Imaginäre aber insbesondere für die Fragestellung der Arbeit relevant werden kann, soll anhand einer Reflexion der Forschungsmethodologie gezeigt werden.

Die Forschungsperspektive wurde im Verlauf der Untersuchung und nach eingehender Beschäftigung mit dem Datenmaterial neu ausgerichtet und erweitert. In der Auseinandersetzung mit den Widersprüchen und Ambivalenzen, die sich empirisch in den Videosequenzen zeigten, haben sich bei der Suche nach einer Ergänzung zu handlungsleitenden Orientierungen Fragen ergeben. Allen voran stand die Frage, wie sich mit der nun erweiterten Blickrichtung auf den Gegenstand die Ambivalenzen im Anschluss an eine praxeologische Sichtweise empirisch rekonstruieren lassen. Dies hat dazu beigetragen, in einem weiteren Analyseschritt über die individuelle Ebene der Logik der Praktiken hinauszugehen. Mit dem Versuch, Zwischenräume zu betrachten, und mit dem jeweiligen Fokus auf Performativ-Materielles, Symbolisches und Imaginäres können auch (nicht immer offensichtliche) Wirkmächte in den Blick geraten, die von gesellschaftlichen Erwartungen, Wünschen oder Ängsten diskursiv geprägt sind. Um diese wahrzunehmen, gilt es, machtsensibel die Brücke zu schlagen zwischen dem Individuellen der alltäglichen Praxis und dem Kollektiven gesellschaftlicher normierender Diskurse. Bohnsack (2017) beschreibt eine vergleichbare Problematik, wenn er von dem „Spannungsverhältnis[] zwischen der habitualisierten Handlungspraxis einerseits und den institutionalisierten Normen sowie den Identitätsnormen“ (S. 107) andererseits spricht. Ausgehend von der Praxeologischen Wissenssoziologie wurde das methodische Verfahren der Dokumentarischen Methode als ein erster Schritt um eine mehrperspektivische Analyse (imaginär, symbolisch, performativ-materiell) in einem zweiten Schritt ergänzt. Damit erhebt das hier ausgearbeitete zweistufige Vorgehen den Anspruch, einen Bezug zwischen der Analyseebene individueller Praktiken und der Analyseebene gesellschaftlicher Normen herzustellen. Darin liegt auch der Nutzen dieses zweischrittigen Vorgehens: in dem Vorzug der Relationierung zweier Ebenen mit dem Blick auf die „ästhetisch-materiellen Qualität“ (Engel 2022, S. 216). Vor diesem Hintergrund haben sich, basierend auf den Widersprüchen und Gleichzeitigkeiten, die sich während der Untersuchung aufzeigten, in vergleichenden Analysen die drei Perspektiven herausgebildet. Entstanden zunächst als empirischer Befund und aus dem Material emergiert, stellen sie ein erstes zentrales Ergebnis dar. Im weiteren Prozessverlauf haben sie als Analyseeinheiten dazu beigetragen, konkrete Fragestellungen zu entwerfen, die für die Analyse aus der jeweiligen Perspektive hilfreich sein können (Kapitel 5.1.3) und die es zugleich verstehen, die medialen Verschränkungen des Ästhetischen im gesamten Forschungspro-

zess mit zu berücksichtigen. Das für diese Studie gewählte zweistufige methodische Vorgehen (die Suche nach Prozessen bereits bestehender, habitualisierter Ordnungen und nach Prozessen von Ordnungen im Werden mit subjektivierendem Potenzial) soll es ermöglichen, nicht nur implizites und explizites Wissen in den Blick zu nehmen, sondern auch situative Aspekte von Machtverhältnissen zu fokussieren. Diese Herangehensweise kann einen Beitrag dazu leisten, dem epistemischen Anliegen der Arbeit gerecht zu werden. Die drei Perspektiven, so wie sie sich zunächst bei der Analyse der Daten herauskristallisiert haben, wurden im weiteren Verlauf als ergänzender analytischer Zugang verwendet, um in dem empirischen Material auch Zustände des Dazwischen zu rekonstruieren. Mit einem relationalen Blick können ästhetische Praktiken als ein „prinzipiell körpergebundenes Ausdrucksgeschehen verstanden werden, das sich im ›Zwischen‹ von Körper und Symbol ereignet“ (Engel 2022, S. 213). Ein solcher Blick kann dazu verhelfen, das scheinbare Selbstverständnis von Handlungspraktiken mit ihren inhärenten Paradoxien aufzubrechen, um Irritationen zu fokussieren und um „monokausale[n] Erklärungsmodelle[n]“ (Castro Varela 2016, S. 47) entgegenzuwirken. Mithilfe der drei Perspektiven können Spielräume der Ordnungen mit ihren Ambivalenzen sichtbar gemacht und Wirkmächte einer „performativen Kraft von Paradoxien“ (Wimmer 2017, S. 346) in den Blick genommen werden, die – so eine Kritik Wimmers (2017) – in vielen performativitätstheoretischen Forschungsfeldern Gefahr laufen, ausgeblendet zu werden (vgl. S. 345). Dabei kann den Wirkmächten umso vertiefender nachgegangen werden, je eindeutiger der Bezug der individuellen Praktik zu einer gesellschaftlichen Norm ist. Um herauszufinden, welche theoretischen Bezüge sich zu dem für diese Untersuchung entworfenen mehrperspektivischen Analyseverfahren finden lassen, das in Erweiterung der Analyse nach der Dokumentarischen Methode angewandt wurde, sollen – neben der bereits genannten Kritik Wimmers (2017) – zwei weitere kritische Einwände (Geimer 2013; Alkemeyer & Buschmann 2019) betrachtet werden.

Geimer (2013) fragt nach der Relation in empirischen Untersuchungen von expliziten diskursiven Subjektivierungen auf der einen Seite und den impliziten Regeln der Praxis auf der anderen. Er stellt fest, dass sich (aus Sicht einer Methodologie der reflexiven Diskursforschung) an praxeologischen Ansätzen, wie beispielsweise der Dokumentarischen Methode, beanstanden lässt, dass kritische Sichtweisen, die nicht teil des Erfahrungsraums der Forschungsteilnehmenden sind, nicht rekonstruiert werden können, weil sie sich nicht in der habitualisierten Praxis niederschlagen (vgl. Geimer 2013, S. 105). Betrachte man andererseits Diskurse und Reflexionen über Irritationen, sei aus praxeologischer Sicht kritisch anzumerken, dass solche Diskurse sich auch in den Praktiken abbilden müssten, wenn sie habituelle Transformationen hervorrufen sollen (ebd.).

Auch Alkemeyer & Buschmann (2019) üben Kritik, indem sie konstatieren, dass – obgleich Praxistheorien den Anspruch erheben, nicht nur die Stabilität und Geschlossenheit sozialer Ordnungsbildung, „sondern auch die Instabilität und Offenheit alltäglicher Vollzüge für Neuinterpretationen, Konflikte und ein Andersmachen" (ebd., S. 118) aufzuspüren – ein Ordnungsbias hergestellt werde (vgl. ebd.). Denn der Fokus von praxistheoretischen Studien liege auf einer „zielgerichteten Tätigkeit" (ebd., S. 118) oder einem „einseitige[n] Interesse für das Gelingen" (ebd., S. 119). Insbesondere solche Studien, die „unter einer Praktik eine regelmäßige und somit wiedererkennbare Einheit aufeinander bezogener Entitäten (Körper, Dinge, Artefakte) verstehen" (ebd., S. 121), tendierten dazu, „den Blick auf die konstitutive Unordnung und Kontingenz des Sozialen zu verstellen" (ebd.).

Für die Problematik der Selbstbezogenheit in praxeologischen Ansätzen bzw. des fehlenden „normativen Bezugspunkt[s]" (Geimer 2013, S. 99) bieten Alkemeyer und Buschmann (2019) und Geimer (2013) einen – zumindest in gewisser Hinsicht – ähnlichen Vorschlag. Während die Autorengruppe davon spricht, in der empirischen Analyse nach dem „Imaginäre[n] der Praxis" (Alkemeyer & Buschmann 2019) zu fragen, regt Geimer (2013) an, die „ideologische Fantasie" (ebd.) zu fokussieren.

Die Gegenläufigkeit der von Geimer dargestellten Kritik (einerseits an praxeologischen und andererseits an reflexiv-diskursiven Ansätzen) sieht er aufgelöst durch eine „spezifische[] Form der Entfremdung durch Illusionen und Fantasien" (ebd., S. 105). Solche ideologischen Fantasien sind in dem Sinne imaginär, dass sie auf einer kommunikativen Wissensebene angesiedelt sind und sich „deren gelebte Alltagspraxis […] weitgehend einer Darstellung" (Bohnsack 2017, S. 163) entzieht. Sie leiten

> „das reflexive Selbstverständnis von Akteuren an und sind zugleich von der Alltagspraxis gelöst, stehen vielmehr in einem subjektiv kaum realisierten Widerspruch zu den die Alltagspraxis strukturierenden Orientierungen" (Geimer 2013, S. 106).

Geimer will mit einem relationalen Ansatz eines praxeologisch gefassten Konzepts der Subjektivierung vermeiden, „einen *gegenstandsbezogenen* Werthorizont der Kritik vorauszusetzen" (Geimer 2013, S. 107; Hervorhebung im Original), indem er die Widersprüche und Paradoxien aufzeigt, die sich aus der Relation zwischen den Diskursen und der „Entfremdung von habituell verankerten, impliziten Wissensstrukturen" (ebd., S. 106) erkennen lassen.

Auch Alkemeyer und Buschmann (2019) wollen mit ihrer Kritik an „derzeit prominent diskutierten praxistheoretischen Ansätze[n]" (ebd., S. 121) einen Ordnungsbias verhindern. Als eine Möglichkeit, die Verbindung zwischen dem Individuellen der alltäglichen Praxis und dem Kollektiven gesellschaftlicher normierender Diskurse aufzuspüren, schlagen sie im Anschluss an Castoriadis (1990) vor, in praxistheoretischen Betrachtungen auch nach dem „Imaginären der Praxis" (ebd.) zu fragen. Im Unterschied zu Geimer (2013), der auf

den Widerspruch zwischen den Ebenen hinweist, den es zu rekonstruieren gilt, legen Alkemeyer und Buschmann (2019) ihren Fokus auf die Interdependenz der Ebenen. Demnach ist das Imaginäre nie ohne eine Praxis vorstellbar, es ist nur existent, wenn und weil es eine Praxis gibt. Die Autoren (Alkemeyer & Buschmann 2019) regen an, danach zu fragen, welches Imaginäre sich in den Praktiken abzeichnet, das auf ein mögliches Andersmachen hinweist. Sie schließen dabei an Castoriadis (1990) an, mit dem davon ausgegangen werden kann, dass Gesellschaft per se keinen Grund hat, sondern sich diesen imaginären Grund immer erst selbst schafft.[74]

Während Lacan (1991) das Imaginäre als ein täuschendes Spiegelbild eines fragmentarischen Selbst versteht (Kapitel 4.3.3), grenzt sich Castoriadis von einer solchen Definition ab.

„Das Imaginäre, von dem ich spreche, ist kein Bild von. Es ist unaufhörliche und (gesellschaftlich-geschichtlich und psychisch) wesentlich indeterminierte Schöpfung von Gestalten/Formen/Bildern, die jeder Rede von ›etwas‹ zugrundeliegen. Was wir ›Realität‹ und ›Rationalität‹ nennen, verdankt sich überhaupt erst ihnen.“ (Castoriadis 1990, S. 12; Hervorhebung im Original)

Im Verständnis von Castoriadis vermag es das Imaginäre, eine Kraft zu entfalten, die sowohl auf symbolische Deutungen als auch auf performative Materialitäten eine Wirkung haben kann. Damit ist gemeint, dass das Imaginäre „schließlich zu einem verselbständigten Faktor des gesellschaftlichen Lebens werden“ (ebd., S. 221) kann, indem es sich als ein (imaginärer) Grund in die Symboliken des täglichen Lebens einlagert, als „lauter magische und überhaupt imaginäre Komponenten, die durch den funktionalen Kern nur noch über immer mehr Vermittlungsglieder und schließlich gar nicht mehr zu rechtfertigen sind“ (ebd., S. 222). Castoriadis geht davon aus, dass das Imaginäre der Gesellschaft in Bezug zum Symbolischen der Alltagspraxis steht:

„Die tiefgreifenden und undurchsichtigen Beziehungen zwischen Symbolischem und Imaginärem lassen sich ahnen, sobald man folgendes in Erwägung zieht: Das Imaginäre muß das Symbolische benutzen, nicht nur um sich ›auszudrücken‹ – das versteht sich von selbst –, sondern um überhaupt zu ›existieren‹, um etwas zu werden, was nicht mehr bloß virtuell ist.“ (ebd., S. 218)

Mit anderen Worten: Der imaginäre Grund einer Gesellschaft ‚schleicht‘ sich über Symboliken in die täglichen Praktiken ein. Vor dem Hintergrund eines

[74] In Auseinandersetzung mit diversen Gesellschaftstheorien stellt Delitz (2020) bei Castoriadis (1990) zwei Bestimmungen in seiner Theorie einer Gesellschaft einer imaginären Institution heraus. Sie nennt zum einen, dass es der Überzeugung einer kollektiven Identität bedürfe, die auch über einen Zeitraum hinweg besteht (vgl. Delitz 2020, S. 102). Zum anderen sei nach Castoriadis Gesellschaft von etwas kollektiv Erfundenem begründet, „eine Bedeutung, die auf nichts verweist und viele weitere Bedeutungen (Gebote, Normen), Begehren, Handlungen, Lebensläufe begründet“ (ebd.).

kollektiv Erfundenen (vgl. Delitz 2020, S. 102) gehen Alkemeyer und Buschmann (2019) mit Castoriadis (1990) davon aus, dass das Entstehen des Imaginären immer schon in der Praxis angelegt ist, die Praxis also immer auch schon auf potenzielle Ordnungen im Werden verweisen kann:

> „Castoriadis' Verständnis der sozialen Praxis liegt […] die Einsicht darin zugrunde, dass die Praxis ihr unverfügbares Anderes als ein radikales Imaginäres immer schon in sich trägt. Es handelt sich dabei um eine irreduzible transformative Kraft, die sich in einem Andersmachen zeigen und entfalten kann: in einem Tun, das in eine eingeschliffene, vertraute Praktik interveniert und diese so unter – empirisch zu bestimmenden – Umständen anders erfahren lässt, sie in Bewegung versetzt und somit einen Keim der Veränderung legt." (Alkemeyer & Buschmann 2019, S. 132)

Dieser „Keim der Veränderung" (ebd.) kann schließlich dazu führen, dass „Ordnungen in Bewegung" (Alkemeyer, Brümmer, Kodalle & Pille 2009) geraten können.

Hält man sich vor Augen, dass die (imaginäre) „kollektive Existenz" (Waldenfels 2020, S. 22) nötig wird, um die eigene Zugehörigkeit in Abgrenzung zum (imaginären) Fremden konstruieren zu können (vgl. ebd.), dann wird die Relevanz von Subjektpositionierungen vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer normierender Diskurse deutlich. Die Bedeutung, die eine imaginäre Dimension auch für Diskurse über die Zugehörigkeit haben kann, stellen Geier und Mecheril (2021) heraus. Wenn sie konstatieren, dass sie in gesellschaftlichen Ordnungen des Sozialen eine Sakralität der Ordnung erkennen, verstehen die Autoren dabei „Sakralität als Symbolisierungsmodus von natio-ethno-kulturell kodierter Zugehörigkeit" (S. 189). Sie prägt die „Unantastbarkeit von Zugehörigkeitsordnungen" (ebd., S. 188), die sich aufgrund von sakralen Dimensionen ergeben (vgl. ebd.). Diese scheinbare Unantastbarkeit lässt sich mit Castoriadis (1990) als erfundene imaginäre Kraft verstehen. Dabei entstehen, beispielsweise im Nationalstaat, „imaginierte Räume mit territorialer Referenz" (Geier & Mecheril 2021, S. 188). Anliegen einer kritischen Migrationsforschung (Mecheril et al., 2016) ist es, das „Unantastbar[e] von Zugehörigkeitsordnungen" (ebd., S. 188) aufzuspüren. Um herauszufinden, wo Normen irritiert werden, kann das explizierte Imaginäre, das sich in den empirischen Daten rekonstruieren lässt, auf seine Vermittlung im Symbolischen und seine vermittelte Darstellung in den Praktiken hin untersucht werden. Damit lässt sich auch in ästhetisch-spielerischen Alltagspraktiken im Anschluss an Mecheril (2012) eine politisch-ethische Dimension fokussieren (vgl. ebd., S. 29), mit der es möglich wird, Machtverhältnisse in den Blick zu nehmen.

Vor diesem Hintergrund haben die drei Perspektiven nicht nur eine Bedeutung für die individuelle Praxis, sondern erlauben den Einbezug von diskursiven Wirkmächten und verstehen es auch, potenzielle Ordnungen im Werden und somit auch Prozesse der Subjektivierung in die Analyse miteinzubeziehen.

Mit dem Anspruch auf eine machtsensible Herangehensweise ergeben sich daraus für die jeweiligen Perspektiven folgende Überlegungen.

Imaginär
Für eine differenzsensible Betrachtung wird es notwendig, das explizierte Imaginäre einer Ordnung zu fokussieren, um so auch die damit verbundene, kollektiv erfundene „Unantastbarkeit von Zugehörigkeitsordnungen" (Geier & Mecheril 2021, S. 188) antasten zu können und zu identifizieren, wo sich das Imaginäre, auch im Anschluss an Castoriadis (1990), als ein erfundener kollektiver Glaube der Agierenden empirisch (als kommunikatives Wissen) nachweisen lässt und seine Wirkkraft entfalten kann.

Symbolisch
Für eine differenzsensible Betrachtung sind die Mechanismen symbolischer Macht (Bourdieu 1997) von Interesse, die sich in den Alltagspraxen widerspiegeln können. Symbolisch kann sich Macht beispielsweise als Legitimation von Autorität in der „performativen Magie" (Bourdieu 2005, S. 100) der Symbolhaftigkeit von Sprache zeigen, mit der Herrschaftsverhältnisse eine Anerkennung erhalten (siehe dazu Morrin 2018). Rituale, wie sie in dieser Untersuchung in Form von Gabentausch mehrfach thematisiert werden, sind mit einer bestimmten Bedeutungszuschreibung verbunden und gehen daher ebenso mit symbolischer Macht in Form eines „kollektiven Glauben[s] der Akteure an die Macht der symbolischen Aufführung" (Audehm 2014, S. 263) einher, die es zu rekonstruieren gilt.

Performativ-materiell
Für die differenzsensible Betrachtung der Perspektive des Performativ-Materiellen ist die Unterscheidung Fischer-Lichtes (2012; 2014) in den phänomenalen Leib (gemeint ist die spezifische Wirkung von Präsenz und von physiologischen, energetischen Zuständen) und den semiotischen Körper (gemeint ist der Körper als Bezeichnetes, als Träger eines Symbols) relevant (vgl. 2012, S. 61 f.; 2014, S. 131 f.). Durch das Wissen, das sich mimetisch anhand wiederholter Erfahrungen in die Körper einschreibt, entstehen regulierende verfestigte Normen, die in einem semiotischen Körper zum Ausdruck kommen können. In Erfahrungen verleiblichen sich politisch-kulturelle Kontexte (vgl. Mecheril 2012, S. 29). Dies nimmt Butler (1997) in ihrer Performativitätstheorie in den Blick, wenn sie davon ausgeht, dass sich die wiederholten inkorporierten Erfahrungen als Materialisierungen manifestieren und performativ-materiell (machtvoll) zum Vorschein kommen können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Relationierung von handlungsleitenden Orientierungen mit den drei Perspektiven in ihrer Interdependenz einen machtsensiblen Fokus ermöglicht – und zwar sowohl auf rigide Ordnungen als auch auf das subjektivierende Moment von Ordnungen, die erst im Werden begriffen sind. Emergiert zunächst auf der Ebene der Logik der

Praktiken erlauben die drei Perspektiven – im Verlauf gewendet als Analyseeinheiten – schließlich den Blick auf subjektivierende Machtprozesse. Zugleich muss hervorgehoben werden, dass die Einteilung in drei Perspektiven eine analytische bleiben muss, da sich die Sinnhaftigkeit der Welt nur in ihrem Zusammenspiel erfahren lässt. Verstanden als ein Grenzgang ließen sich dementsprechend auch viele Zwischenstufen benennen, z. B. symbolisch-imaginäre oder auch materiell-symbolische Zusammenhänge. Für die empirische Rekonstruktion und das Kennzeichnen von Widersprüchen und Ambivalenzen scheint die analytische Trennung in drei Perspektiven jedoch am erkenntnisreichsten. Aus dem empirischen Videomaterial entstanden und in der Erweiterung als Analyseeinheiten angewendet, erlauben es die Perspektiven schließlich, die Wirkkraft von Machtverhältnissen auch in ihrer Ambivalenz zu erfassen, Widersprüche aufzugreifen und einseitige Erklärungen zu vermeiden, um auch das „Andere der Ordnung“ (Bröckling et al. 2015) zu erkennen. Im Anschluss an diese Betrachtungen lassen sich für eine mehrperspektivische Analyse konkrete Fragen benennen, die der methodischen Anwendung dienen (Kapitel 5.1.3). Um diese methodische Anwendung zu beleuchten, wird im Folgenden die Vorgehensweise dargestellt.

5 Methodische Vorgehensweise

Auf Grundlage dieser methodologischen Betrachtungen soll nun das konkrete methodische Vorgehen transparent gemacht werden. Dazu wird vorab das zweischrittige methodische Vorgehen vorgestellt (Kapitel 5.1), um schließlich das Forschungsfeld genauer zu umreißen (Kapitel 5.2).

5.1 Datenauswahl und -auswertung

In diesem Kapitel wird im Anschluss an die bisherigen Überlegungen zunächst der Prozess der Themengenerierung erläutert (Kapitel 5.1.1), um dann die Analyseschritte der Transkription und reflektierenden Analyse vorzustellen (Kapitel 5.1.2). Anschließend wird das mehrperspektivische Analyseverfahren entfaltet (Kapitel 5.1.3), um schließlich darzustellen, wie mithilfe der Ergebnisse eine Typologie (Kapitel 5.1.4) rekonstruiert wurde.

Die bisherigen methodologischen und methodischen Betrachtungen richten das Interesse auf die Logiken der Praktik, mit dem Anspruch, auch Wirkmächte zu hinterfragen und Prozesse der Subjektivierung zu fokussieren. Dabei gilt es, diversitätssensibel sowohl Praktiken zu betrachten, die auf implizites habitualisiertes Wissen verweisen, als auch Prozesse mit widerständigen Strukturen und transformatorischem Gehalt zu identifizieren. In einem ersten Schritt kann hierzu die Dokumentarische Methode einen Anhaltspunkt bieten, der in einem zweiten Schritt dann um die Rekonstruktion der Analyseebenen des Performativ-Materiellen, Symbolischen und Imaginären ergänzt und erweitert wird. Dieses zweifache methodische Vorgehen soll in der Relationierung dazu dienen, machtkritisch nach den Ordnungen der Praxis und deren Wirkmächten zu fragen, und in einem doppelten Analyseschritt zur Validität der rekonstruierten Typologie beitragen. Um das damit verbundene Verfahren transparent zu machen, soll die Vorgehensweise im Folgenden veranschaulicht werden.

5.1.1 Prozesse der Themengenerierung

Zunächst soll nachvollziehbar gemacht werden, inwiefern das Thema eingegrenzt und wie Daten ausgewählt wurden. Die institutionellen Bedingungen des theaterpädagogischen Projektes sind Teil der „Herstellung des Feldes“ (Breidenstein et al. 2020, S. 51) und geben somit bereits einen zeitlichen und

räumlichen Rahmen der Themengenerierung vor. Damit ist die Spezifizierung von Themen zwar begrenzt, dennoch prägt eine „Nicht-Festgelegtheit und Offenheit“ (ebd., S. 53) den Forschungsprozess. Im Sinne eines ethnografischen Zugangs wurden auch Situationen unmittelbar zeitlich vor oder nach den Ausübungen eines theaterpädagogischen Spiels ausgewählt, wenn sie für eine Komparation geeignet erschienen.[75] Die Themengenerierung und das Erfassen und Skizzieren relevanter Aspekte betrifft nicht nur den Moment der Datenerhebung. Der Zeitrahmen dafür erstreckt sich vielmehr über den gesamten Forschungsprozess (vgl. ebd., S. 136). So konnte bereits gezeigt werden (Kapitel 4.4.2), dass im Verlauf einer Videografie mehrere das Thema konstituierende Momente relevant werden, wobei Breidenstein und andere der Phase der Datenauswertung eine „besondere Bedeutung für die Strukturierung und Fokussierung ebendieser Praxis der Datenanalyse“ (ebd.) zuschreiben. Daher soll dieses Vorgehen hier transparent gemacht werden.

Zu Beginn der Analyse wurden Videosequenzen ausgewählt, die einer ersten eingehenderen Betrachtung unterzogen werden sollten. Eine erste Strategie kann dabei die „themenbezogene Suchebene“ (Nohl 2013, S. 274) darstellen. Dabei wird nach vergleichbaren Passagen gesucht, die auf einen „Fokuscharakter der hier behandelten Thematik für die Erforschten“ (Bohnsack 2013c, S. 250) hinweisen. Das Ritual der Übergabe von Geburtstagsgeschenken trat in den videografierten Daten vermehrt als Thema auf. Zugleich wurde es bereits in einem vor der Datenerhebung geführten telefonischen Interview relevant, in dem eine Theaterpädagogin zu ihrer Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen befragt wurde.[76] Im Verlauf der Rekonstruktion erwies sich die Geschenkübergabe unter anderem in ihrer je unterschiedlichen Rahmung als aufschlussreich für die Frage nach sozialen Ordnungen in Kontaktzonen und hat somit schließlich zu entscheidenden Hinweisen für bildungstheoretische Schlussfolgerungen geführt (siehe Kapitel 7).[77] So ist vor diesem Hintergrund

[75] Die in dieser Arbeit verwendeten Begriffe des Spiels und der Theatralität erlauben einen performativitätstheoretischen Blick auf soziale Handlungen (siehe Kapitel 3.4). Dieser Blick muss sich nicht nur auf den Zeitraum der gespielten Aufführungen und theaterpädagogischen Übungen beschränken, die in einem theaterähnlichen institutionellen Kontext stattfinden. An einem Unterrichtstag war es möglich, auch den Alltagsunterricht zu filmen (einschließlich der Geburtstagsfeier der Lehrerin). Die Daten aus dem Alltagsunterricht sind vergleichbar, da es das hier zugrunde liegende Verständnis von Spiel und Theatralität ermöglicht, sowohl in Spielszenen als auch im Alltagsunterricht die Performativität ritualisierter Praktiken zu fokussieren.

[76] Das Telefonat wurde im Rahmen der Arbeit vor der Datenerhebung geführt, um den Forschungsgegenstand zu explorieren, ist aber bei der Datenanalyse selbst nicht mit in die Betrachtung eingeflossen.

[77] Nach Gebauer und Wulf (1998) erzeugen rituelle Praktiken des Gabentauschs, die sich auch als Praktiken des immateriellen Kulturerbes begreifen lassen (vgl. Wulf 2019), in ihren verschiedenen Phasen mimetischer Prozesse praktisches Wissen, wie mit Gaben umgegangen wird (vgl. Gebauer & Wulf 1998, S. 160). Somit kann der Gabentausch Hinweise auf kulturelles Wissen und auf kulturelle Ordnungen geben, die sich in ritualisierten Praktiken szenisch zur Darstellung bringen.

neben theaterpädagogischen Spielszenen („Zaubertrick“, „Roller“, „Stehen bleiben“, „Museum“; Kapitel 6.1.2 bis 6.1.5) auch eine Situation aus dem Alltagsunterricht („Happy Birthday“; Kapitel 6.1.7 bis 6.1.9) mit in die Untersuchungen eingeflossen. Sie wurde ausgewählt, weil sie ein Geburtstagsritual performativ zur Darstellung bringt, und scheint sich für den Vergleich mit weiteren Videosequenzen zu eignen, die ebenfalls Gabentausch im Spiel („Roller“; Kapitel 6.1.3) oder in einer imaginativen Erzählung („Dann ist meine Geburtstag“; Kapitel 6.1.6) zum Thema machen.

Neben diesen thematischen Aspekten war ein zentrales Auswahlkriterium die „metaphorische Dichte“ (Bohnsack 2021, S. 36). Damit sind

> „jene Passagen innerhalb der Dramaturgie von Diskursverläufen [gemeint; S. M.], die sich – in Relation zum sonstigen Diskursverlauf – in besonderer Weise durch einen gemeinsamen Rhythmus und eine interaktive Dichte auszeichnen“ (Bohnsack 2017, S. 112).

Es wurden Situationen ausgewählt, die von hoher Bildhaftigkeit und Plastizität geprägt sind und einen dramaturgischen Höhepunkt darstellen. Dazu zählen auch Sequenzen, deren Verständnis sich auf den ersten Blick nicht unmittelbar erschlossen hat, oder Szenen, die Widersprüche, Ambivalenzen und Brüche aufzuzeigen scheinen.

5.1.2 Transkription und reflektierende Interpretation

Im Prozess der Analyse wurde von ersten ausgewählten Szenen, zu denen im Verlauf weitere vergleichend herangezogen wurden, zunächst eine Transkription erstellt, die sich im Anschluss an eine „formulierende[] Interpretation“ (Bohnsack et al. 2013b, S. 15 f.) verstehen lässt. Bei Videoszenen erfolgt diese als Deskription „auf der Ebene der Beschreibung von Gebärden und Interaktionselementen“ (Wagner-Willi 2013, S. 153). Herausfordernd dabei war, dass die Transkription als „vorikonographische Beschreibung“ (ebd.; im Anschluss an Panofsky 1997) nicht zu sehr in der Detaillierung versinken sollte, sodass die Abläufe der Interaktion und der Bezug der Agierenden aufeinander noch nachvollziehbar blieben (vgl. ebd.). Die zu Beginn des Forschungsprozesses noch durchgeführte kleinteilige Beschreibung einzelner körperlicher Abläufe hintereinander mit dem Ziel, Wertungen zu verringern, erwies sich in den beteiligten Forschungswerkstätten nur schwer intersubjektiv nachvollziehbar, da sich der Sinnzusammenhang nicht ohne Nachfragen und weitere Erklärungen erschloss. Um Handlungen verstehbar werden zu lassen, wurden daher für solche Sequenzen die Qualität und die Bezugnahme von Bewegungen ebenso wie ihre Gerichtetheit (vgl. Howahl, Büning & Temme 2020, S. 94 f.) mitbenannt. Wenn ein Junge „*plötzlich (genervt) stehen[bleibt]*“ (Kapitel 6.1.4), dann ist

die in Klammern gesetzte Beschreibung der Versuch, aufgrund der Nachvollziehbarkeit eine nicht vermeidbare Gewichtung, die auch anders hätte lauten können, explizit als solche zu markieren. Da bei der Videotranskription bereits eine Selektion dessen erfolgt, was in die Darstellung mit einfließt, sind die Transkripte bereits als formulierende Interpretationen zu verstehen, die das „Was" (Bohnsack 2017, S. 13) einer Handlung abbilden. Relevant (auch in Bezug auf die im Kapitel 4.4 formulierten Ansprüche) werden dabei

> „die Interaktionsdichte in körperlich-gestischer und verbaler Hinsicht; die Territorien und ihre Anordnung, die Positionierung von Schülern und Lehrern, ihre Bewegungen im Raum; stilisierte Gesten, Mimik, Expressivität, ästhetische Ausdrucksmittel; Interaktionssysteme, das szenische Arrangement und die zeitliche Strukturierung" (Wagner-Willi 2013, S. 154).

Der Transkription schloss sich ein zweigleisiges Verfahren an: Zunächst wurde nach impliziten, handlungsleitenden Orientierungen gesucht (Dokumentarische Methode). In einem separaten Verfahren wurden die Videodaten mithilfe der drei Analyseebenen beleuchtet (siehe Kapitel 5.1.3), um beide Erkenntnisprozesse in Bezug zueinander zu betrachten.

In diesem Sinne erfolgte zunächst eine „reflektierende[] Interpretation" (Bohnsack et al. 2013b, S. 15 f.). Dabei wurde die Analyse der Interaktionen in Anlehnung an die Diskursorganisation[78] nach Przyborski (2004) durchgeführt. Als wichtige Ergänzung zu den Transkripten wurden stets die Videos selbst herangezogen. Auf diese Weise wurde nicht mehr nur auf der Ebene des „Was" (Bohnsack 2017, S. 13) nach Themen gesucht. Vielmehr galt es, homologe Sinnstrukturen im Vergleich zu anderen Passagen des gleichen Falls oder anderer Fälle zu identifizieren.

Im Zuge der reflektierenden Interpretation wurden in Form einer sequenziellen Analyse die Szenen auf den „Dreischritt als diskursive Einheit" (Przyborski 2004, S. 59) hin untersucht. Dabei geht die Sequenzanalyse der Dokumentarischen Methode von einem impliziten Wissen der Beteiligten aus, das in einer Regelhaftigkeit der diskursiv – bzw. szenisch – organsierten Abfolge zum Ausdruck kommt (vgl. ebd., S. 57). Eine Sequenz beginnt mit einer „Proposition" (ebd., S. 59), mit der ein Orientierungsgehalt in den Interaktionsverlauf eingebracht wird. Unter einer Proposition lässt sich „ein in Beschreibungen und Erzählungen impliziter Bedeutungsgehalt [verstehen; S. M.], auf den die Interagierenden gemeinsam Bezug nehmen" (ebd., S. 63). Diese wird gefolgt von einer „Elaboration" (ebd., S. 59) dieses Orientierungsgehaltes, also die „Aus- oder Weiterbearbeitung einer Orientierung" (ebd., S. 69). Die Sequenz kommt zu einem Abschluss mit einer „Konklusion" (ebd.,

[78] Was sich für Gruppendiskussionen als ein Diskurs (also ein Gesprächsverlauf) und seine Organisation verstehen lässt, kann bei der videografischen Darstellung als „Interaktionsorganisation" (Wagner-Willi 2013, S. 154) bezeichnet werden.

S. 60), in der das Thema oder die Darlegung eines Orientierungsgehaltes beendet wird (vgl. ebd., S. 74). Es lässt sich unterscheiden in Konklusionen, in denen Orientierungen abschließend validiert werden, und in Konklusionen mit oppositionellem Gehalt, bei denen der Themenwechsel nur erzwungen ist (vgl. ebd., S. 74 f.). Mithilfe der „reflektierenden Interpretation“ (Bohnsack et al. 2013b, S. 15 f.) konnten auf diese Weise zur Kontrastierung homologe Sinnstrukturen in einem minimalen und einem maximalen Vergleich innerhalb eines Falles und auch in anderen Fällen identifiziert werden.

5.1.3 Mehrperspektivische Analyse

Dieses klassische Vorgehen der Dokumentarischen Methode, bei dem nach fallübergreifenden Orientierungen gesucht wurde, wurde in einem zweiten Analyseverfahren erweitert. Denn es zeigten sich aufgrund der im Forschungsprozess erweiterten Blickrichtung auf den Gegenstand durchgängig in allen Fällen Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen (siehe Kapitel 6.1.2). Um diese Paradoxie aufzugreifen und der Widersprüchlichkeit nachzugehen, wurde es im Prozess der fortlaufenden Komparation erforderlich, nicht nur verschiedene Orientierungen, sondern auch die aufscheinenden Perspektiven des Imaginären, Symbolischen und Performativ-Materiellen zu betrachten. In der komparativen Analyse wurde somit zunächst nach fallübergreifenden Mustern gesucht. Diese Suche wurde in einem nächsten Schritt, der den Blick auch auf Aspekte der Subjektivierung richtete, erweitert: In fallinternen und fallübergreifenden Vergleichen wurden in einem zweiten Verfahren die Daten auf die Perspektiven des Imaginären, Performativ-Materiellen und Symbolischen hin rekonstruiert, die – entstanden aus dem empirischen Material – im weiteren Prozess als Analyseebenen dienten. Dies ermöglichte es, den Fokus auf die ästhetisch-materielle Qualität der wechselseitigen Bezogenheit von Körpern, Bewegungen und Raum zu legen (vgl. Engel 2022, S. 216) und diese relationalen Gefüge in ihrer Mehrperspektivität zu betrachten. Für die Betrachtung entlang der drei Perspektiven wurden Fragen formuliert.

Perspektive des Imaginären
Wie zeigt sich hier Imaginäres, das explizit gemacht wird und von dem alle wissen, dass es keine gelebte Praxis werden kann? (Ebene der Praktiken)

Welche normativen Vorstellungen verbinden sich mit dem Imaginären, das als kommunikatives Wissen expliziert wird? Inwieweit lässt dieses explizierte Imaginäre Hinweise zu Kollektivvorstellungen zu, die eine verbindende imaginäre Gemeinschaft darstellen (Castoriadis 1990) und somit auch eine Abgrenzung zum imaginären Fremden (Waldenfels 2020) möglich werden lassen? Und in welcher Hinsicht verfügt das explizierte Imaginäre über ein grund-

sätzliches Potenzial, das in den Praktiken auch eine symbolische Gestalt erhalten kann, sodass es auch möglich wird, dass es sich ‚an die Körper haften' kann? (Subjektivierende Ebene)

Perspektive des Symbolischen
In welcher Hinsicht werden Zeichen und Bezeichnungen relevant, die Träger einer spezifischen Bedeutung sind? (Ebene der Praktiken)

Inwiefern verknüpft sich mit dem Symbolischen implizit oder explizit eine „Anerkennung der Legitimität" (Bourdieu 2005, S. 56), die auf „Herrschaftsbeziehungen" (ebd.) und eine „symbolische Macht" (Bourdieu 1997) verweist? (Subjektivierende Ebene)

Perspektive des Performativ-Materiellen
Welche Qualitäten von Bewegungen, Rhythmen, stimmlichen Klängen, Tonlagen und Lautstärken werden erkennbar? Inwieweit spielen Gegenstände, Positionen im Raum eine Rolle? (Ebene der Praktiken)

In welcher Form zeigen sich in diesen Materialitäten Effekte einer regulierenden Machtdynamik? Inwiefern lässt sich das Performativ-Materielle nicht nur „als Ort oder Oberfläche vor[stellen], sondern als ein Prozeß der Materialisierung, der im Laufe der Zeit stabil wird, so daß sich die Wirkung von Begrenzung, Festigkeit und Oberfläche herstellt, den wir Materie nennen" (Butler 1997, S. 31). (Subjektivierende Ebene)

Mit dem Beantworten dieser Fragen konnten erweiternd zu dem vorherigen Analyseschritt, der nach habitualisiertem Wissen fragt, auch situative Momente der Adressierung und Anrufungen (Rose 2016) mit in den Blick genommen und miteinander in Relation gebracht werden. Die Fragen werden für die Themenstellung der Arbeit relevant, weil sie den Blick darauf richten, wie Ordnungen diskursiv vermittelt werden. Sie tragen dazu bei, zu verstehen, wie sich artikulierte Positionierungen „nicht nur innerhalb kultureller, sozialer und körperlich-materieller Räume" (Engel 2022, S. 213) verhalten, sondern Bezug zu normativen Ordnungen herstellen. Mithilfe dieses zweischrittigen Vorgehens, der Suche nach bestehenden Ordnungen und der Suche nach Ordnungen im Werden, konnte in der Relationierung zueinander eine Typisierung von Prozessen erfolgen.

5.1.4 Erstellen einer Typologie

Eine sich an die Komparation anschließende Typenbildung, also eine Systematisierung von Prozessen, war zu Beginn nicht als obligatorischer Teil der Analyse vorgesehen. Doch die rekonstruierten fallübergreifenden Muster und die relationale Betrachtung der drei Perspektiven, die im Zuge der Rekonstruktion als Analyseebenen herangezogen wurden, trugen zum Finden verschiede-

ner Typen (Modi der Verknüpfung von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen) bei. Die drei Perspektiven ließen sich zunächst auf der Ebene der Logik der Praktiken rekonstruieren. Erst aufgrund dieser Perspektiven konnte eine Typologie ausgewiesen werden, die ihre unterschiedlichen Ausprägungen beleuchtet. Das Imaginäre, das Symbolische und das Performativ-Materielle konnten auf der Ebene der Praktiken als ein gemeinsames Drittes identifiziert werden, weil sie als drei Dimensionen allen Fällen zugrunde liegen, obgleich sie in den einzelnen Modi eine jeweils andere interdependente Bedeutung erhalten. Oder anders formuliert:

> „Das in den Suchstrategien bei zwei Fällen gefundene Gemeinsame bildet ein Drittes, ein Tertium Comparationis, auf dessen Hintergrund im Vergleich Kontraste deutlich werden. Dieses Tertium Comparationis findet sich in jeder Form und Phase vergleichender Interpretation." (Nohl 2013, S. 279)

Um diese zugrunde liegende Gemeinsamkeit zu rekonstruieren, war es erforderlich, „systematisch die Vergleichshorizonte zu wechseln und stets das in Anspruch genommene Tertium Comparationis zu berücksichtigen" (Bohnsack et al. 2013b, S. 24). Insofern war der Fokus auf die drei Perspektiven erkenntnisreich für eine Typologie verschiedener Modi der Relationen von Imaginationsprozessen und Ordnungsbildungspraktiken. Eine Systematisierung von Typen kann, wie Bohnsack und andere (2013b) feststellen, „sich inzwischen nicht mehr nur auf Milieus" (S. 24) beziehen. Es können vielmehr auch Prozessabläufe typisiert oder die „Eigenlogiken sozialer Felder" (ebd.) in eine Typologie einbezogen werden. In diesem Sinne ließ sich in dieser Untersuchung hinsichtlich der Forschungsfrage (soziale Ordnungen in Kontaktzonen) eine Eigenlogik des untersuchten Gegenstandes feststellen: Die Mehrperspektivität, die als etwas identifiziert wurde, das in allen Fällen den Daten zugrunde liegt, ermöglichte eine Kontrastierung, auf deren Basis drei verschiedene Modi (der Relationen von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen) rekonstruiert werden konnten (siehe Kapitel 6.2). Dieses Verfahren trug dazu bei, dass die im klassischen Vorgehen der Dokumentarischen Methode rekonstruierten Muster und Orientierungen in einer weiteren komparativen Betrachtung mit den Erkenntnissen der mehrperspektivischen Analyse – auch mit ihren subjektivierenden Aspekten – (anschließend an die Fragen aus Kapitel 5.1.3) relationiert wurden. Daher folgt in Kapitel 6.1 den empirischen Fallbeschreibungen jeweils eine Darstellung zentraler Aspekte, die für einen Vergleich bedeutsam werden: ein gemeinsames Verständnis der Symbolik, der interaktive Bewegungsfluss und seine Materialität, das gemeinschaftsstiftende Imaginäre sowie machtkritische Aspekte. Diese Kriterien wurden in einer relationalen Betrachtung der beiden Vorgehensweisen (Suche nach impliziten Mustern und mehrperspektivische, subjektivierende Analyse) relevant und trugen in ihrer

Relationierung schließlich dazu bei, eine Typologie zu entwerfen (Kapitel 6.2). Bevor jedoch die Ergebnisse der Rekonstruktion und die Typenbildung vorgestellt werden, soll zunächst das Forschungsfeld dargestellt werden.

5.2 Darstellung des Forschungsfeldes

In diesem Kapitel wird das Forschungsfeld beschrieben, in dem die Daten erhoben wurden. Dazu zählen der Zugang zu den beiden Einrichtungen, also der Willkommensklasse und der Aufnahmeeinrichtung, sowie die Beschreibung des theaterpädagogischen Projektes in der jeweiligen Institution.

5.2.1 Auswahl und Zugang zu den Einrichtungen

Für die Datenerhebung wurden zwei Einrichtungen ausgesucht, in denen ein theaterpädagogisches Projekt mit ‚neu zugewanderten Kindern' durchgeführt wurde: eine Aufnahmeeinrichtung und eine Willkommensklasse in Berlin. Es galt zunächst, ein Setting zu finden, dessen Beteiligte sich mit der videografischen Erhebung einverstanden erklärten. Eventuelle Einwände und Fragen aller Beteiligten mussten geklärt werden. Dazu fanden Vorgespräche mit den jeweiligen Theaterpädagoginnen statt. Neben organisatorischen Fragen wurden auch die Zielsetzungen für das von ihnen jeweils angeleitete Projekt benannt. Diese Abstimmung hat mit zur Auswahl beigetragen. Auf diese Weise wurden zwei Projekte ausgewählt, bei denen von Seiten der durchführenden Pädagoginnen keine Pläne für eine Aufführung mit festgelegtem Text und Rollen, die am Ende präsentiert werden, formuliert wurden. Inhalt der beiden ausgewählten Projekte waren vielmehr Körperwahrnehmungs- und Kooperationsspiele sowie kurze szenische Spielimprovisationen. Der Fokus der von den Pädagoginnen durchgeführten Übungen galt der Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung und der Förderung einer generellen Artikulationsfähigkeit. In dieser Hinsicht erschienen die beiden Projekte vergleichbar und auch für diese Untersuchung geeignet. Bei einem Versuch, die in diesen Vorgesprächen von den Pädagoginnen dargestellten Ansätze den verschiedenen Betrachtungsweisen eines interkulturellen Theaters nach Sting (vgl. 2018, S. 419; siehe Kapitel 3.4.4) zuzuordnen, lässt sich feststellen, dass von den Pädagoginnen kulturelle Aspekte nicht explizit hervorgehoben werden. Im Sinne Stings scheinen daher Exotismus (Bestaunen des Fremden) und Internationalität (monologisches Nebeneinander) (vgl. ebd.) – zumindest was die explizite Nennung der Zielsetzung betrifft – nicht gewollt zu sein. Die Aussagen, dass

Selbst- und Fremderfahrung und Artikulationsfähigkeit geschult werden sollen, weisen eher auf einen trans- oder hybridkulturellen Ansatz nach Sting (vgl. ebd.) hin; in der Umsetzung bleibt das allerdings abzuwarten.

Es wurden keine personenbezogenen Daten erhoben, jedoch kann gesagt werden, dass das Alter der teilnehmenden Kinder, die alle noch nicht lange in Deutschland leben, in der Ausschreibung des Projektes der Aufnahmeeinrichtung mit zehn bis zwölf Jahren angegeben wurde. Auch jüngeren Kindern wurde in wenigen Ausnahmefällen und auf deren ausdrücklichen Wunsch die Teilnahme ermöglicht. Das Projekt in der Grundschule war für Kinder der fünften und sechsten Klassenstufe vorgesehen.[79] Damit ist anzunehmen, dass die teilnehmenden Schulkinder zwischen zehn und zwölf Jahren alt waren.

Auch über Aufenthaltsdauer, Herkunftsland oder Aufenthaltsstatus wurden aus Datenschutzgründen in beiden Einrichtungen keine Angaben erhoben. Da die Bewohnenden der Aufnahmeeinrichtung sich um Asyl bewerben, geht die Einrichtungsleitung jedoch davon aus, dass die meisten Menschen eine Fluchtgeschichte haben. Die Familiensprachen der teilnehmenden Kinder sind nicht bekannt, doch die Herkunftsländer der Menschen in der Aufnahmeeinrichtung sind nach Auskunft der Einrichtungsleitung zum größten Teil Syrien, Afghanistan, Moldawien, Vietnam sowie verschiedene afrikanische Länder. Die Aufenthaltszeit der Familien in dieser Einrichtung reicht von zwei Wochen bis hin zu zwei Jahren. Kinder, deren Aufenthalt gestattet ist, besuchen in der Regel eine Willkommensklasse, zu der sie vom Kinder- und Jugendbereich der Einrichtung angemeldet werden.

Auch für die Kinder, die am Projekt in der Willkommensklasse teilgenommen haben, ist die Familiensprache nicht bekannt. Die Elternbriefe allerdings wurden nach Absprache mit der Schulleitung in den Sprachen Deutsch, Englisch, Arabisch und Russisch zur Verfügung gestellt.

5.2.2 Darstellung der theaterpädagogischen Projekte

Neben dem Zugang zu den Einrichtungen soll nun die Durchführung der theaterpädagogischen Projekte beleuchtet werden. Dazu werden – zunächst für die Wohnunterkunft dann für die Schule – die Einrichtung und das dazugehörige Projekt vorgestellt.

Die Wohnunterkunft für Asylbewerbende befindet sich auf einem großräumigen ehemaligen Industriegelände, auf dem auch andere soziale Einrichtungen untergebracht sind, das jedoch über wenig soziale Infrastruktur verfügt. Die Einrichtung bietet Platz für 500 Personen in 2- bis 4-Bettzimmern oder auch in größeren Familienzimmern. Küchen und sanitäre Einrichtungen wer-

[79] Die Primarstufe in Berlin umfasst gemäß § 17 Abs. 1 des Schulgesetzes Berlin die Klassenstufen eins bis sechs.

den gemeinschaftlich genutzt. In der Einrichtung arbeiten mehrere sozialpädagogische Fachkräfte, die für den Kinder- und Jugendbereich verantwortlich sind und mit denen das Forschungsvorhaben abgestimmt wurde. Das theaterpädagogische Projekt in dieser Einrichtung fand an fünf aufeinanderfolgenden Tagen am Nachmittag von 16 bis 18 Uhr statt. Zur Verfügung stand der Mehrzweckraum; ein großer neonbeleuchteter Raum ohne Fenster, der für größere Veranstaltungen genutzt werden kann. Zum Projektzeitpunkt befanden sich in diesem Raum viele Tische, Stühle, Regale und leere Kartons. Durch den gefliesten Fußboden, die hallende Akustik und das Neonlicht hatte der Raum eine kühle Atmosphäre und wirkte wie ein unruhiger Raum, dem keine klare Nutzung zugeordnet ist und in dem Dinge nur vorübergehend abgestellt sind und auf ihre Verwendung warten.[80] Das Projekt war für Kinder zwischen zehn und zwölf Jahren ausgeschrieben. Dass der Raum auch für neugierig gewordene (Geschwister-)Kinder geöffnet wurde, führte bei der Durchführung zum Teil zu Planänderungen der Pädagogin, weil die vorgesehenen Aktivitäten für eine andere Altersgruppe geplant waren. Auffallend an diesem Projekt war die hohe Diskontinuität. Einige Kinder schienen an dem Projekt interessiert, wollten aber nicht die ganze Einheit dabeibleiben und verließen den Raum bzw. kamen später wieder dazu. Im Verlaufe des Projektes kam es immer wieder vor, dass Kinder im Hausflur von außen die Tür öffneten und hereinlugten. Auch zwei Elternteile, die in der Einrichtung verzweifelt nach ihren beiden Kindern suchten, öffneten mehrmals die Tür. Ein weiteres Elternpaar schaute herein, um seinen Kindern mitzuteilten, dass sie zum Einkaufen gingen. Ein teilnehmendes Kind wollte sich vergewissern, dass seine Mutter auch wisse, wo es sich gerade befindet, und verließ für ein paar Minuten den Raum, um dann beruhigt wiederzukommen.[81] Bei der Durchführung war aufgrund dieser Umstände im Vergleich zu dem Projekt in der Schule auffallend, dass diese vielzähligen, nicht geplanten Unruhen zu Unterbrechungen im didaktischen Konzept der theaterpädagogischen Fachkraft führten. Es entstanden im Vergleich der beiden Projekte auch mehr dialogische Gespräche zwischen der Pädagogin und den Kindern, die sich nicht als klassische Theaterpädagogik verstehen lassen, aber dennoch für die pädagogische Beziehungsarbeit von Bedeutung schienen. Insgesamt haben acht Kinder an dem Projekt in der Aufnahmeeinrichtung teilgenommen. Die Theaterpädagogin, die das Projekt anleitete, hat Erfahrung mit Kindern im Bereich sprachlicher Bildung.

Die zweite Einrichtung, in der die Videoethnografie durchgeführt wurde, die Grundschule, liegt in einem Stadtteil, der von sanierten Plattenbauten geprägt ist. Zur Zeit der Datenerhebung befand sie sich im Aufbau. Das führte dazu, dass die theaterpädagogischen Einheiten in einem noch nicht voll möb-

[80] Siehe dazu auch die Beschreibung der Ausgangssituation in Kapitel 6.1.2.1.
[81] Zur heterotopen Bedeutung der Tür nach draußen als eine ‚Nicht-Tür' im Anschluss an Foucault (1992) und Waldenfels (2020) siehe Kapitel 4.4.2.

lierten Klassenzimmer stattfanden. Fest installiert war nur eine Tafel, ansonsten konnten bei Bedarf Tische und Stühle aus dem Nachbarraum genutzt werden. Die Schule wurde zu dieser Zeit von etwa 100 Schulkindern besucht. Es waren drei Willkommensklassen eingerichtet, denen jeweils eine Lehrkraft zugeordnet war. In einem Vorgespräch zum Forschungsvorhaben wurde deutlich, dass die drei Lehrkräfte der Willkommensklassen miteinander kooperieren und im Austausch stehen. Angesichts der überschaubaren Anzahl von Schulkindern ist davon auszugehen, dass sich die Kinder der drei Willkommensklassen nicht unbekannt sind. An dem theaterpädagogischen Projekt konnten Kinder aus allen drei Lerngruppen teilnehmen; zumeist waren jedoch Kinder aus zwei Klassen anwesend. Neben der Einverständniserklärung der Eltern spielte die Freiwilligkeit der Kinder bei der Teilnahme eine Rolle. Die Kinder konnten in Absprache mit ihrer Lehrkraft entscheiden, ob sie am Unterricht in ihrer Lerngruppe oder an dem theaterpädagogischen Projekt teilnehmen wollten. Die Dauer des Projektes war auf drei Schulstunden zu Schulbeginn, also von 8 Uhr bis circa 11 Uhr an fünf aufeinanderfolgenden Schultagen festgelegt. Da jedoch aus Personal- und Raumgründen das Theaterprojekt an zwei Tagen mit dem regulären Schulunterricht der Willkommensklassen verbunden wurde, wurde die Videografie nach Absprache aller Beteiligten auf zwei weitere Vormittage ausgedehnt. Insgesamt nahmen neun Kinder teil. Am Tag vor Beginn der videografischen Datenerhebung wurde das Forschungsvorhaben in einem Gespräch zwischen den Kindern, den Lehrkräften und der Forscherin vorgestellt und es gab Raum für Rückfragen. Im Gegensatz zur Aufnahmeeinrichtung, in der die Kinder nicht unentwegt im Kinder- und Jugendbereich der Einrichtung anzutreffen waren, war das im institutionellen Setting der Schule möglich, da es sich um eine überschaubare Gruppe von Kindern aus drei Lerngruppen mit festen Klassenräumen handelte. Das Projekt wurde von einer Theaterpädagogin geleitet, die regelmäßig im Bereich Sprachförderung mit theaterpädagogischen Methoden arbeitet. Auf ihrer Webseite weist sie zudem darauf hin, dass sie in interkulturellen Kontexten tätig ist.

Im Anschluss an diese Ausführungen zum Forschungsfeld werden im Weiteren die Ergebnisse dargestellt.

6 Empirische Rekonstruktion

Der Forschungsvorgang dieser Untersuchung war ein zirkulärer Prozess, bei dem die empirisch zu klärende Frage erst im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand konkretisiert wurde. Dennoch folgt die schriftliche Darstellung einer linearen Struktur. In diesem iterativen Sinne lässt sich der Fokus auf die Ambivalenz des Gegenstandes, die in Kapitel 3 ausgeführt wird, bereits als ein Teilergebnisses der empirischen Rekonstruktion betrachten. Vor diesem Hintergrund sollen zur Beantwortung der Forschungsfrage in diesem Kapitel die verschiedenen Fälle entfaltet werden (Kapitel 6.1). Die Fokussierung auf die Ambivalenz und auf das Kontinuum von Einheit und Differenz, die den rekonstruierten sozialen Ordnungen zugrunde liegen, hat zu einer Typologie unterschiedlicher Modi der Ordnungsbildungsprozesse geführt. Diese zeigt, inwiefern Prozesse der Ordnungsbildung in einem Zusammenhang mit Praktiken der Imagination stehen (Kapitel 6.2). Diese Erkenntnisse werden schließlich schlussfolgernd hinsichtlich der Ent- und Begrenzung der Spielräume von Ordnungen kontextualisiert (Kapitel 6.3).

6.1 Falldarstellungen und komparative Aspekte der videografischen Untersuchung

Zur besseren Übersicht sollen vorab die der Untersuchung zugrunde liegenden sieben Fälle in Kürze skizziert werden, um sie dann jeweils umfassender zu betrachten. Den ausführlichen Fallbeschreibungen folgt eine Skizzierung derjenigen Aspekte, die für eine Komparation hervorzuheben sind und die in die Typologie einfließen.

Die Antwort darauf, was jeweils als ein Fall bezeichnet werden kann, variiert entsprechend der methodologischen und methodischen Ausrichtung (vgl. Hebenstreit, Hinrichsen, Hummrich & Meier 2016, S. 3). Daher konstituiert sich bei der rekonstruktiven Forschung das, was als eine empirische Einheit einen Fall zum Fall macht, erst im Prozess der Analyse, nämlich durch die entstehende Schnittmenge einerseits aus den Sinneinheiten, welche sich durch die Daten ergeben, und andererseits aus dem analytischen Erkenntnisinteresse (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 158). Dabei erschließt sich die Relevanz eines Falles „nicht darüber, wie repräsentativ er für ein Feld ist, sondern vielmehr darüber, wie valide und generalisierbar die Schlussfolgerungen sind, die sich daraus ableiten lassen“ (ebd., S. 158 f.).

In dieser Untersuchung wird unter einem Fall ein Setting der Ordnungsbildung verstanden. Das Erkenntnisinteresse gilt den Spielräumen sozialer Ordnungen in Kontaktzonen. Dementsprechend fokussieren die Fälle keine Personen oder Gruppen, sondern Szenerien, also räumlich-rhythmische und materielle Bezugsnahmen der Menschen und Dinge zueinander. Unter Einbindung habitualisierter Orientierungen und der Perspektiven des Imaginären, Symbolischen und Performativ-Materiellen haben sich daraus Rückschlüsse zu Ordnungsbildungsprozessen generalisieren lassen. Bei der Beantwortung der Forschungsfrage nach sozialen Ordnungen haben sich verschiedene Aspekte herauskristallisiert, die sich auch fallübergreifend zeigen.

Zunächst soll anhand der ersten Falldarstellung „Zaubertrick“ (Kapitel 6.1.2) die Herausforderung bei der Analyse nachgezeichnet werden: nämlich inwiefern hier etwas zur Entfaltung zu kommen scheint, das sich der Sichtbarkeit entzieht. Anhand des Falles werden exemplarisch die Paradoxien und Ambivalenzen veranschaulicht, die sich aufgrund der eingenommenen Forschungsperspektive im Prozess der Analyse zeigten. Diese erste Falldarstellung soll auch dazu dienen, die Widersprüchlichkeiten exemplarisch aufzuzeigen. Im Anschluss werden die weiteren Fälle veranschaulicht.

Im Verlauf der Rekonstruktion stellte sich die Frage, inwiefern sich eine theaterpädagogische Spezifik auch in inszenierten alltagsunterrichtlichen Situationen wiederfinden lässt, was zum Anlass genommen wurde, auch Unterrichtssituationen zu betrachten, in der die Lehrkraft Geburtstag hat (Kapitel 6.1.7 bis 6.1.9). Daher werden im Anschluss an theaterpädagogische Sequenzen auch die Fälle „Happy Birthday 1“ und „Happy Birthday 2“ aus dem Alltagsunterricht näher beleuchtet; auch sie fließen in die Typenbildung mit ein. Somit werden nicht nur Szenen aus dem theaterpädagogischen Projekt Teil der Typologie, sondern auch Situationen aus dem Alltagsunterricht, was für eine vergleichende Betrachtung von Nutzen ist.[82]

Ausgehend von der Erkenntnis, die sich im Verlauf der empirischen Rekonstruktion zeigte, nämlich inwiefern Prozesse der Ordnungsbildung in einem Zusammenhang mit Praktiken der Imagination stehen, folgen den einzelnen Falldarstellungen jeweils die komparativen Betrachtungen, die sich aus der Relation der Suche nach fallübergreifenden Mustern und Orientierungen und der mehrperspektivischen, subjektivierenden Analyse ergeben haben. In den komparativen Betrachtungen, die den einzelnen Fallbeschreibungen folgen, wird zunächst dargelegt, welche Aspekte dieses Falles für die Zuordnung zu einem bestimmten Modus der Verknüpfung von Imaginationspraktik und Ordnungsbildungsprozess relevant werden können (reziprok, isoliert-brüchig oder verhandelnd). Daran anschließend werden jeweilig die Aspekte eines gemeinsamen Verständnisses der Symbolik, die interaktive Bewegungsqualität und

[82] Wie bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit (Fußnote 75 in Kapitel 5.1.1) erwähnt, erlaubt das hier verwendete Verständnis von Spiel und Theatralität (Fischer-Lichte 2012) einen Vergleich der theaterpädagogischen Sequenzen mit Situationen aus dem Alltagsunterricht.

Materialität, das gemeinschaftsstiftende Imaginäre und weitere machtkritische Aspekte betrachtet. Diese Bezeichnungen wurden gewählt, weil sie die Relation der Orientierungsstrukturen aus dem ersten Analyseschritt mit den Begriffen der dreiperspektivischen Analyseeinheiten in dem zweiten Analyseschritt markieren. Insbesondere für die im Anschluss erstellte Typologie sind diese Aspekte für die Komparation bedeutsam. Doch bevor diese ausführlicher besprochen werden, erfolgt zur besseren Übersicht eine Kurzdarstellung aller Fälle, die in die Untersuchung eingeflossen sind.

6.1.1 Kurzdarstellung der Fälle

Der videografischen Untersuchung liegen sieben Fälle zugrunde.

<table>
<tr>
<td>„Zaubertrick“
Aufnahmeeinrichtung

Abb. 7 „Zaubertrick“</td>
<td>Typ: Verhandelnder Modus
In einem lauten und bewegten Moment hält die Theaterpädagogin einen glitzernden Plastikstab hoch, ein Junge erwidert: „Ein Zaubertrick.“ Die Kinder versammeln sich um eine Stuhlreihe. Die Pädagogin sagt: „Wenn ich euch jetzt nochmal mit dem Stab berühre, macht ihr die Augen zu.“ Während sie die Kinder mit dem Stab und mit einem Tuch berührt, entgegnet ein Junge, dass das kein Zaubertrick sei. Obgleich sich die Kinder zurücklehnen, öffnen sie auch immer wieder die Augen. Der Junge wiederholt, dass das kein Zaubertrick sei. Die Pädagogin stellt dann fest, dass es ein gespielter Zaubertrick war, aber jetzt alle „bereit gezaubert“ wären für ein neues Spiel. Die Kinder rücken ihre Stühle näher zusammen. Es ist still geworden. Ein neues Spiel beginnt.</td>
</tr>
<tr>
<td>„Roller“
Willkommensklasse

Abb. 8 „Roller“</td>
<td>Typ: Reziproker Modus
Assoziativ wird ein Spiel aufgerufen, „Ja, ja, wir haben Geburtstag.“, bei dem imaginäre Geschenke getauscht und ausgepackt werden. Ein Junge erhält ein imaginäres Geschenk. Er tut so, als ob er einen Roller auspackt und damit um die Gruppe fährt, um schließlich im Spiel der nächsten Person ein Geschenk weiterzugeben. Die Gruppe lacht (amüsiert).</td>
</tr>
</table>

„Stehen bleiben“ Aufnahmeeinrichtung  Abb. 9 „Stehen bleiben“	Typ: Isoliert-brüchiger Modus Die Theaterpädagogin bittet im Spiel alle Kinder, in einer gerade gewählten Körperposition stehen zu bleiben, und beginnt, ein neues Spiel zu erklären. Als sie im Begriff ist weiterzulaufen, fangen auch die Kinder an, sich zu bewegen. Mehrmals werden diese gebeten stehen zu bleiben, doch jedes Mal entstehen Versuche der Kinder, sich zu bewegen. Das Spiel wird unterbrochen, weil ein Kind mitteilt, dass es Bauchschmerzen habe.
„Statue im Museum“ Willkommensklasse  Abb. 10 „Statue im Museum“	 Typ: Verhandelnder Modus Die Theaterpädagogin erklärt das Spiel „Statue im Museum“, bei dem ein Kind von einem anderen zu einer Statue geformt wird. Sie bittet ein Mädchen in den Kreis. Dieses muss dabei lachen und versteckt daraufhin ihr Gesicht hinter ihren Händen. Ein Junge erklärt, dass eine Statue nicht lache, schiebt das Mädchen zur Seite und zeigt dann, wie eine Statue aussieht. Als die Pädagogin ihn zur Seite schickt, kommt ein weiteres Mädchen in den Kreis und tut so, als ob sie dem Jungen Münzen in die Hand lege. Die anderen Kinder beginnen zu lachen und machen ihr Beispiel nach. Sie legen ebenfalls imaginäre Münzen in die Hände des Jungen.

„Dann ist meine Geburtstag“ Aufnahmeeinrichtung  Abb. 11 „Dann ist Meine Geburtstag“	Typ: Reziproker Modus Safa kommt verspätet zu dem Projekt, das soeben für diesen Tag beendet wurde. Sie erzählt, dass sie heute den Geburtstag ihrer Schwester mit vielen Torten und Bier gefeiert haben. Morgen sei der Geburtstag des großen Bruders, der in einem anderen Land lebe, und dann sei ihr Geburtstag. Auf Nachfrage der Theaterpädagogin antwortet sie, dass sie viele Geschwister habe und einige auch verstorben seien. Sie zeigt, wie ihre Mutter für diese nicht Anwesenden Torte, Blumen und Geld hinterlasse. Aber morgen sei der Geburtstag ihres Bruders und „dann ist meine Geburtstag“. Safa rollt mit dem Dreirad weiter.
„Happy Birthday 1 und 2“ Willkommensklasse  Abb. 12 „Happy Birthday 1 und 2“	Typen: Isoliert-brüchiger Modus und reziproker Modus Den Kindern ist bekannt, dass die Lehrkraft Geburtstag hat. Auf dem Pult der Lehrkraft befindet sich während des Unterrichts eine Schachtel mit Schokopralinen, die später verteilt werden. Aus Anlass des Geburtstages werden der Lehrerin von zwei Schülerinnen auf unterschiedliche Weise Zeichnungen mit Geburtstagssymbolen überreicht und die Kinder beginnen schließlich, gemeinsam ein Geburtstagslied zu singen

Tabelle 1 Kurzdarstellung der Fälle

6.1.2 „Zaubertrick“ – Gleichzeitigkeiten und Widersprüchlichkeiten

Das zuerst dargestellte Fallbeispiel soll unter anderem den Blick auf die Ambivalenzen in Form von Gleichzeitigkeiten und Widersprüchen[83] richten, die sich im Videomaterial im Prozess der Analyse verdeutlichen. Das Beispiel

[83] Ambivalenz wird, wie bereits in Kapitel 3 dargelegt, sowohl als Gleichzeitigkeit als auch als Widersprüchlichkeit verstanden. Gleichzeitigkeit deutet darauf hin, dass ein bestimmtes Phänomen mehrere Deutungen erlaubt, die in der sozialen Praxis zur gleichen Zeit gültig sind. Widersprüchlichkeit weist auf paradoxe Strukturen hin, weil der Deutung einer sozialen Situation ein binäres Verständnis von Entweder-oder zugrunde liegt.

wurde für diese Veranschaulichung ausgewählt, weil hier während der Rekonstruktion die Ambivalenz zunächst am augenfälligsten war. Auffallend an diesem Beispiel ist, dass ein Junge der Spielhandlung mehrmals widerspricht, sich zugleich zuweilen davon in Bann ziehen lässt. Doch trotz seiner Zurückweisungen ist es genau dieses Spiel (und nur dieses), das am Ende des Projektes von ihm erwähnt wird, wenn er angibt, was ihm am besten gefallen hat. Es stellte sich in der Analyse die Frage, was hier zur Entfaltung kommt, das sich der eindeutigen Sichtbarkeit entzieht. Das Fallbeispiel wurde auch deshalb einer näheren Betrachtung unterzogen, weil es eine große Bewegtheit von einem scheinbaren ‚Chaos' zu einer scheinbaren ‚Ordnung' zeigt, die für dieses Setting ungewöhnlich ist. Die Handlung führt innerhalb eines kurzen zeitlichen Rahmens von einer Unruhe und kämpferischen Vereinzelung hin zu einer großen Geschlossenheit und Konzentration auf eine gemeinsame Sache.

Anders als in den folgenden Beispielen wird in dieser Falldarstellung ein Schwerpunkt auf die Markierung von Gleichzeitigkeiten gelegt. Entlang der drei Perspektiven, dem Performativ-Materiellen, dem Symbolischen und dem Imaginären sollen die Momente der Ambivalenz hervorgehoben und gekennzeichnet werden. Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage sind die folgenden sieben Aspekte aufgefallen, die – zunächst auf der Ebene der Logik der Praxis – deutlich wurden:

1. Klarheit (performativ-materiell) – Ungewissheit (symbolisch)
2. Objekt (imaginär) – Subjekt (performativ-materiell)
3. Sicherheit und Orientierung (imaginär) – schöpferische Eigeninitiative (performativ-materiell)
4. Wahrheit (performativ-materiell) – Unwahrheit (imaginär)
5. Gegenwartsbezug (performativ-materiell) – Transzendenz (symbolisch)
6. Materialität des Gegenstandes (performativ-materiell) – Magie des Gegenstandes (imaginär)
7. Hingabe (performativ-materiell) – Ablehnung (imaginär)

Dies soll im Weiteren näher ausgeführt werden. Wie in den nachfolgenden sechs Fällen auch, erfolgt zuerst eine Darstellung des Falls (hier mit einem Fokus auf die Ambivalenzen). Im Anschluss an die Falldarstellung werden, wie bei den folgenden Fällen auch, diejenigen Aspekte hervorgehoben, die aus der Relationierung der beiden Analyseschritte (Suche nach habituellen Orientierungsstrukturen und Suche nach imaginären, symbolischen und performativ-materiellen Dynamiken) insbesondere für die Komparation und die Zuordnung zu einem Typen relevant werden.

6.1.2.1 Falldarstellung[84]

Zunächst erfolgt eine Beschreibung der Ausgangssituation.[85]

In dem neonbeleuchteten Raum mit kühlem, gefliestem Fußboden dieser Aufnahmeeinrichtung stehen Tische, Kisten und Regale. Es ist der zweite Tag des Projektes. Die theaterpädagogischen Spiele und Übungen werden auch an diesem Tag durch das Öffnen der Tür vom Mehrzweckraum zum Hausflur mehrmals unterbrochen. Zu Beginn dieser Einheit haben die vier anwesenden Kinder (Tara, Selina, Achmet, Hasan)[86]*, in einem Kreis sitzend, einen bunten Plastikstab mit glitzernder Flüssigkeit im Inneren in der Hand gehalten und damit experimentiert. (Beim Spiel entstand der Eindruck, dass insbesondere Achmet, aber auch Selina und Tara bereits über basale Deutschkenntnisse verfügen, während Hasan die deutsche Sprache wenig versteht.) Der Stab wurde im Spiel als „Zauberstab" benannt. Inzwischen sind ca. 40 Minuten vergangen, in denen verschiedene Übungen und Spiele durchgeführt wurden. Auch an diesem Tag können die Kinder (anders als in dem Projekt in der Schule) den Raum betreten oder verlassen, falls sie es möchten – was auch gelegentlich genutzt wird.*

Es ist auffallend laut und bewegt geworden. Zwei Kinder laufen armschwingend durch den Raum, zwei weitere beginnen sich zu schubsen. Viele Stimmen sind gleichzeitig zu hören. Die Theaterpädagogin begibt sich zu einer Stuhlreihe von fünf Stühlen, die halbkreisförmig aufgestellt sind. Sie hält den Plastikstab in ihrer Hand. Auch die vier Kinder bewegen sich nun in die Nähe der Stühle, während die Pädagogin vor die Stuhlreihe tritt und dabei den Stab hochhält. Es wird etwas leiser. Die Kameraführung folgt den Teilnehmenden zu den Stühlen.

[84] Dieses Fallbeispiel wurde mit einem jeweils anderen Analysefokus bereits publiziert. Dabei wurde der Fokus auf fachdidaktische Überlegungen gelegt, die es bei theatralen Schulprojekten hinsichtlich „polykontexturalen Überlagerung[en]" (Asbrand & Martens 2018, S. 136) zu bedenken gilt (Morrin 2022a), und es wurde die Bedeutung ästhetischer Resonanz bei Krisenerfahrungen für die Friedenserziehung hervorgehoben (Morrin 2022b). In der vorliegenden Analyse hingegen kommen mit einem Blick auf Differenzverhältnisse auch subjektivierende Aspekte zum Tragen, die Raum für Machtkritik erlauben und aufgrund der Betrachtung anhand der drei Analyseebenen schließlich in einer Typologie münden. Die Verweise auf vergleichende Textstellen wurden als solche markiert.

[85] Die Transkripte der Videos werden kursiv gesetzt. Satzabbrüche werden mit einem / gekennzeichnet. Zu den Erläuterungen der Herausforderungen der Transkription siehe die Ausführungen in Kapitel 5.1.2.

[86] Hier und im Folgenden wurde alle Namen geändert.



Abb. 13 Die Teilnehmenden versammeln sich um die Stühle

Die Ausgangssituation ist laut und bewegt und geprägt von einem schnellen Rhythmus und Stimmengewirr, wozu nicht nur die Personen mit ihren Bewegungen und Tönen beitragen, sondern auch die Räumlichkeit des Mehrzweckraums mit seiner Beleuchtung und Ausstattung: den Tischen, Regalen und Kisten, die nur vorübergehend abgestellt zu sein scheinen und hier so lange verweilen, bis für sie Gebrauch gefunden wurde. Der somit sozial konstruierte Raum mit den prozessualen Wechselwirkungen von Handlungen und Strukturen (Löw 2001) und der hier erkennbaren Diskontinuität weist heterotope Strukturen auf.[87]

In dieser Sequenz kommt es zu einem Positionswechsel innerhalb des Raumes. Die Kinder bewegen sich (fast wie abgesprochen) von unterschiedlichen Orten aus zur Stuhlreihe hin und werden ein wenig leiser, ohne dazu aufgefordert worden zu sein. Aus ihren unruhigen und lauten Positionen und den schnell wechselnden Orten heraus formieren sie sich um die Stühle herum und um die Pädagogin. Aus dem scheinbaren Chaos erwächst eine aufeinander abgestimmte Struktur, eine scheinbare Klarheit. Die Blicke, die die Kinder dabei auf die Theaterpädagogin richten, geben dieser Gestaltungsmacht, sie schreiben ihr die Verantwortung und Zuständigkeit zu, eine Entscheidung über den Ablauf zu treffen. Aspekte einer performativ-materiellen Qualität – wie die Augenhöhe der stehenden Theaterpädagogin, ihr Standort, die Position des Stabes und der sich aus dem Chaos heraus formierende Halbkreis der Kinder – weisen auf eine hierarchisch-autoritäre Ordnung hin, in der über die Rollen- und Aufgabenverteilung Klarheit zu herrschen scheint. Was sich jedoch hinter dem Greifen und Hochhalten des Plastikstabs durch die Pädagogin verbirgt, welche symbolische Bedeutung damit verbunden ist, ist (noch) nicht eindeutig. Etwas Neues scheint angekündigt, doch niemand scheint genau zu wissen, was nun passiert. Die Situation ist offen und ungewiss. Zwar wurde dem Plastikstab

[87] Zur weiteren Beschreibung des Raumes und seiner Nutzung während des theaterpädagogischen Projektes in dieser Einrichtung siehe auch Kapitel 5.2.4. Zur Diskontinuität in Aufnahmeeinrichtungen generell siehe Kapitel 3.1.

bereits zu Beginn die Symbolik eines *„Zauberstabes"* zugewiesen, aber welche Vorstellungen damit symbolisiert werden, ist nicht offenkundig, weil diese nicht kommuniziert werden. Das Hochhalten des Stabes entfaltet eine Wirkung. Die Kinder sind in Erwartungshaltung und lassen sich auf diese Ungewissheit, die sich mit dem Symbol des Zauberstabes verbindet, ein. Es zeichnet sich damit ein Widerspruch ab zwischen Klarheit (performativ-materielle Perspektive) und Ungewissheit (Perspektive des Symbolischen) (**1. Klarheit – Ungewissheit**).

Indem sich die Theaterpädagogin vor die Stuhlreihe stellt und einen Plastikstab hochhält, wird ihre Machtposition sichtbar. Als eine Verlängerung eines ermahnenden Zeigefingers potenziert der Plastikstab mit der glitzernden Flüssigkeit dieses Symbol. Er ist als Aufmerksamkeitsmarkierer für alle sichtbar, steht im Mittelpunkt, ist richtungsweisend und somit konstitutiv für Ordnungsbildungen. Der Plastikstab hat damit bereits eine symbolische Wirkung entfaltet.

Die Pädagogin tippt stumm mit dem Stab zügig Tara auf die Schulter, die sich dann auf den Stuhl setzt. Ohne Zögern und ohne ein Wort zu verlieren, setzen sich auch Achmet und Selina hin. Die Theaterpädagogin berührt nun Selina mit dem Stab, um dann ebenso Achmets Schulter schnell damit anzutippen. Achmet sagt leise: „Ein Zaubertrick." Hasan, der auf einem Stuhl kniet, setzt sich hin, als die Pädagogin ihn mit dem Stab berührt. Alle vier Kinder haben nun Platz genommen. Es ist stiller geworden.

In dem unruhigen Raum werden die Stühle zum Ruhepol. Obgleich sich diese Gruppe erst zum zweiten Mal sieht und weder mit den Räumlichkeiten noch mit den anderen anwesenden Personen vertraut sein kann, scheint es, als wären die Ordnungen bereits bekannt und alle würden wissen, was nun zu tun ist: Es bedarf keiner Worte, die Kinder setzen sich – spätestens nachdem sie mit dem Stab berührt worden sind – auf den Stuhl. Durch das Hinsetzen wird performativ-materiell eine Bühne erzeugt. Gemeinschaftlich eröffnen die Kinder den (Frei-)Raum für die Theaterpädagogin. Die schnelle Berührung mit dem Stab hat – wie eine unsichtbare, imaginäre Kraft – dazu geführt, dass aus dem unruhigen Raum ein Ort der Konzentration auf eine gemeinsame Sache entsteht. Der Stab symbolisiert etwas, was von Achmet als *„Zaubertrick"* bezeichnet wird. Mithilfe der Symbolik, die sich mit dem Stab verbindet, tritt die Erwachsene hinter dem Gegenstand zurück; aus der Pädagogin wird eine Zauberin.

Widersprüchlichkeit zeigt sich, wenn das Interesse auf die Perspektive des Imaginären gewendet wird (also auf das Wissen, dass eine Verzauberung imaginär ist und nicht als gelebte Praxis umgesetzt werden kann). Dann erscheinen die Kinder als objekthaft, weil es gilt, sie zu verzaubern (Objekt). Wird der Fokus jedoch auf die Bewegungen und räumliche Positionierung gelegt, also das Augenmerk auf das Performativ-Materielle gerichtet, so fällt auf, dass sie selbst handelnde Subjekte sind, die sich eigeninitiativ am Geschehen beteiligen

und aktiv durch das Hinsetzen der Theaterpädagogin eine Bühne eröffnen (Subjekt) (**2. Objekt – Subjekt**) (vgl. Morrin 2022a, S. 323).

Die Pädagogin sagt leise „okay." Sie schwingt den Stab einmal vor sich im Kreis: „Wenn ich euch jetzt nochmal mit dem Stab berühre, macht ihr die Augen zu."



Abb. 14 Pädagogin schwingt den Stab

Nicht nur ruhen die Kinder inzwischen auf ihren Stühlen, auch die Theaterpädagogin spricht leiser. Es kommt zu einem Moduswechsel, bei dem Positionen, Lautstärke und Tempo aufeinander abgestimmt zu sein scheinen. Dies wird möglich, weil es zu einer körperlichen „Ansteckung" (Fischer-Lichte 2005) kommt. Damit ist eine leibliche Erfahrung gemeint, die als wechselseitiges Geschehen aller Beteiligten hervorgebracht wird. Mit ihrem Wirken kann eine Begeisterung für eine imaginäre Sache entstehen. Eine Ansteckung lässt sich hier in Form eines Moduswechsels rekonstruieren: gleichzeitiges Bewegen, gleichzeitiger Platz- und Rhythmuswechsel und gemeinsames Ändern der Lautstärke. „Rhythmische Systeme" (Fischer-Lichte 2012, S. 65) der Kinder und der Pädagogin treffen aufeinander und beginnen sich „einzuschwingen" (ebd., S. 65) (vgl. Morrin 2022a, S. 320).

Die Spielhandlung lässt sich auch hinsichtlich des rituellen Charakters betrachten. Mithilfe von Erinnerungen kann auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden. Dies erfordert, dass die Teilnehmenden um den rituellen Symbolgehalt wissen und es verstehen, ihr Handeln so aufzuführen, dass es von anderen wiedererkannt wird (vgl. Wulf 2017, S. 641). So könnte beispielsweise ein Gebetsritual assoziiert werden, wobei mit der Berührung der Schulter eine Begrüßung von Engeln verbunden ist. Ebenso ermöglicht das Auflegen des Stabes auf die Schulter Assoziationen zu Initiationsriten, wie etwa dem eines Ritterschlags (vgl. Morrin 2022a, S. 322 und 2022b, S. 32).

Die Augen zu schließen heißt, in dieser Situation Kontrolle abzugeben und volles Vertrauen zu haben. Dies erfordert besonders viel Mut, wenn man die Sprache wenig beherrscht und der Theaterpädagogin erst zum zweiten Mal begegnet. Der rituelle Charakter dieser Spielhandlung sichert „den Glauben der

Akteure an die im Ritual eingesetzten Grenzziehungen und Identitätszuweisungen“ (Audehm 2014, S. 263). Dies lässt im Spiel eine Gewissheit und Orientierung an Ordnungen für alle Beteiligten entstehen. Denn die Pädagogin äußert mit ihrer Aussage, dass die Kinder, nachdem sie berührt wurden, die Augen schließen, weder einen Befehl noch eine Bitte. Vielmehr prophezeit sie einen Tatbestand. Eine scheinbar natürliche Wahrheit entfaltet ihre Wirkung aufgrund von „sozialer Magie“ (Audehm 2014, S. 263). Blickt man auf die Prozesse der sozialen Ordnungsbildung mit Fokus auf das Imaginäre, werden durch die Theaterpädagogin scheinbar naturgegebene Wahrheiten aufgerufen (die Augen werden geschlossen sein). Das kann dazu beitragen, Sicherheit und Orientierung zu vermitteln. Mit einem an der Materialität interessierten Fokus hingegen wird ersichtlich, wie die Kinder durch ihren Rhythmus und den Klang schöpferisch und eigeninitiativ Mitgestaltende der Situation werden (**3. Sicherheit und Orientierung – Eigeninitiative**) (vgl. Morrin 2022a, S. 323).

Die Theaterpädagogin berührt die Kinder ein zweites Mal mit dem Stab. Diesmal allerdings langsamer. Achmet beobachtet, wie sie mit Tara beginnt, die ihre Augen schließt. Er flüstert „Yallah“. Die Pädagogin tippt sacht Selina mit dem Stab auf die Schulter. Selina schließt die Augen. Auch Hasan beobachtet die Situation und pfeift klangvoll. Die Pädagogin berührt nun langsam Achmet mit dem Stab. Er schließt seine Augen. Hasans Augen sind bereits geschlossen, als die Theaterpädagogin schließlich auch ihn berührt.



Abb. 15 Kinder werden mit dem Stab berührt

Die Kinder sind weiterhin in einer Erwartungshaltung, worauf auch Achmets Flüstern *„Yallah“* hinweist. Jetzt kann es losgehen, Achmet ist bereit für die Berührung mit dem Stab. Sein leiser Ausruf ist eine Aufforderung an die Pädagogin, mit dem Tippen auf die Schulter fortzufahren.

Die langsamen Bewegungen der Theaterpädagogin wirken zelebrierend. Dies verstärkt die Verknüpfung mit bereits vorhandenem rituellem Wissen. Die fast schon glorifizierende Weise ihrer Gebärden unterstreicht den imaginären Charakter der Handlung. Geht man mit Audehm (2014) davon aus, dass Rituale „diskursive Praktiken [sind; S. M.], die Wahrheiten produzieren“ (S. 263), wird deutlich, dass sich das Imaginäre dieser Berührungshandlung

bereits auf eine Ordnung beruft, bevor die Ordnung überhaupt hervorgebracht wurde. Mithilfe einer Handlung mit rituellen Eigenschaften wird im Spiel eine scheinbare Sache zu einer evidenten Wahrheit (vgl. dazu ebd.). Jetzt kann vollzogen werden, was zuvor prophezeit wurde: Mit der Berührung durch den Stab schließen sich nun die Augen. Die Relevanz, die aufgrund der zelebrierenden Inszenierung dieser Handlung gegeben wird, ermöglicht es, dass sich jedes der vier Kinder anerkannt fühlen und eine Resonanz erfahren kann. Widersprüchlich ist hier der Aspekt der Wahrheit bzw. der Unwahrheit (**4. Wahrheit – Unwahrheit**). Ist der Blick auf Ordnungen an einer imaginären Perspektive orientiert, so sind die scheinbaren Wahrheiten des Imaginären eindeutig nicht in die Praxis umsetzbar. Sie sind insofern nicht wahr, weil davon ausgegangen werden kann, dass alle Beteiligten selbstverständlich wissen (aufgrund kognitionspsychologischer Erkenntnisse im Anschluss an Piaget 1974), dass es nicht die Berührung ist, die dazu führt, dass die Augen geschlossen werden. Richtet sich der Blick auf das Performativ-Materielle sind die scheinbaren Wahrheiten hingegen längst zur gelebten Praxis geworden. Sie sind wahr, weil die Augen der Kinder tatsächlich bereits geschlossen sind.

Im Hinblick auf Widerstände und Irritationen, insbesondere angesichts des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit, fällt das Augenmerk auf Hasans Pfeifen. Er kann die deutsche Sprache kaum verstehen und ist somit entmachtet. Sein Pfeifen kann als eine antithetische Äußerung betrachtet werden (vgl. Morrin 2022b, S. 36). Damit ist gemeint, dass er zwar der stiller gewordenen Atmosphäre widerspricht, indem er sie mit seinen Klängen aufzulösen scheint. Es ist aber in seiner Körperlichkeit dennoch keine grundsätzliche Ablehnung zu erkennen. So hat auch er sich eigeninitiativ auf den Stuhl gesetzt, seine Augen sogar vor der Berührung geschlossen und ist stiller geworden. Die ‚magische' Atmosphäre in dieser Situation wird mit seinem Pfeifen nicht unterbrochen. Das Pfeifen kann vielmehr als ein musikalischer Versuch gelesen werden, um Sprache zu finden und ‚zu Wort zu kommen', um in dieser Situation selbst noch Handelnder zu bleiben.

Durch den Stab als Medium wird der Kontakt zwischen der Theaterpädagogin und den Kindern zu einer indirekten Berührung. Es ist nicht die Hand der Pädagogin selbst. Auch die Berührungsfläche durch den Stab ist kleiner als die einer Hand. Jemanden mit einem Stab (oder mit einem Tuch) zu berühren, ist insofern ambivalent, da die Sinnlichkeit der Berührung eine körperliche Nähe und ein „leibliches in-der-Welt-Sein" (Fischer-Lichte 2012, S. 63) ermöglicht, jedoch auch als ein Zugriff auf fremde Körper betrachtet werden kann. Beides kann durch das Indirekte der Berührung verstärkt werden. So kann mithilfe des Stabes einerseits die Distanz zwischen den beiden Personen gewahrt und der Schutzraum vergrößert werden. Andererseits trägt das Subtile dieser Berührung dazu bei, dass sich die Kinder noch schwerer entziehen können. Die symbolische Rahmung der Situation als eine bedeutende macht das Entkommen von einer vielleicht ungewollten Berührung schwieriger, denn der

symbolische Charakter dieser rituellen Handlung lässt Werte und Normen als natürlich erscheinen, da sie sich vorrangig über die performativ-materielle Teilnahme vermitteln und nicht notwendigerweise bewusst reflektiert werden (vgl. Zirfas 2014b, S. 192).

Mit ihrem Symbolcharakter ermöglicht es die Berührung, einen transzendenten Raum zu eröffnen. Gleichzeitig kann das Erspüren des eigenen Körpers eine Orientierung geben und die Kinder in das Hier und Jetzt verorten (vgl. Morrin 2022a, S. 323) – was gerade bei Menschen auf der Flucht relevant sein kann. In dieser Sequenz zeichnet sich ein Widerspruch ab zwischen einem Gegenwartsbezug, also dem Ankommen in dem gegenwärtigen Raum und der gegenwärtigen Zeit aufgrund des sinnlichen Kontaktes (das Materielle des Hier und Jetzt), und dem Anregen der Imaginationsfähigkeit aufgrund der Symbolik der Situation (das Imaginäre des transzendenten Raums) (**5. Gegenwartsbezug – Transzendenz**) (vgl. ebd.). Der imaginäre Raum hat – in Unterscheidung zum Hier und Jetzt – die Möglichkeit, eine „kulturelle Gleichzeitigkeit" (Bhabha 2000, S. 10) zu erhalten, die auch für diesen Kontext relevant werden kann. So konstatiert Bhabha (2000), dass „der Zwischenraum des »Darüber Hinaus« zu einem Raum der Intervention im Hier und Jetzt" (ebd.) werde.

Aus ihrer Hosentasche holt die Theaterpädagogin nun ein Tuch heraus. Tara beobachtet die Pädagogin, die das Tuch langsam über Taras Gesicht streifen lässt. Tara lächelt. Selina legt ihren Kopf auf ihrem Arm auf der Stuhllehne ab. Jetzt lässt die Theaterpädagogin das Tuch über Selinas Gesicht gleiten. Tara lehnt sich in ihrem Stuhl zurück. Selina lächelt. Für einen Moment haben alle Kinder die Augen geschlossen.



Abb. 16 Entspannung im Stuhl

Es zeigt sich einerseits das Bedürfnis, die Situation im Blick zu haben („*Tara beobachtet die Pädagogin*"), andererseits geben sich Tara und Selina den imaginären Kräften hin. Blickt man auf die soziale Ordnungsbildung mit einem Interesse für das Performativ-Materielle, dann wird deutlich, dass sich die beiden auf die Wahrnehmung der Berührung durch das Tuch einlassen und dabei in ihren Stühlen versinken bzw. in einen anderen körperlichen Zustand als vor-

her geraten.[88] Dabei wird der Rauschcharakter des Spiels (Caillois 2017) deutlich. Es veranschaulicht sich, was Huizinga (2004) mit folgenden Worten beschreibt: „Das Spiel bindet und löst. Es fesselt. Es bannt, das heißt: es bezaubert." (ebd., S. 19). In diesem Sinne lassen sich auch die Kinder – mit Fokus auf eine imaginäre Perspektive – durch die Berührung fesseln, bannen und verzaubern (Berührung mit einen Zaubergegenstand). Dabei sind sie sich des imaginären Zustands des Zauberns und seiner Nicht-Existenz bewusst. Gleichzeitig muss – mit einem Interesse an einer performativ-materiellen Sichtweise – davon ausgegangen werden, dass die Kinder ganz genau wissen (auch im Anschluss an entwicklungspsychologische Erkenntnisse; Piaget 1974), dass es sich um die Berührung mit einem Schal handelt (materieller Gegenstand) (**6. materieller Gegenstand – magischer Gegenstand**). Sie schenken der Theaterpädagogin für einen Moment Vertrauen und haben Lust daran, sich einer Illusion hinzugeben. Sie gestalten damit die Symbolik der Situation als eine Praktik der Verzauberung mit. Das Imaginäre ermöglicht es ihnen, für einen Moment nicht vernünftig sein zu müssen und die Realität zu konfrontieren, wodurch sie die Möglichkeit einer Regression erhalten, nämlich sich in eine naivere Welt fallenlassen zu können. Das gibt ihnen die Freiheit, ihre eigenen Gedanken zu entfalten. Durch die Praktik der Imagination überträgt sich somit auch Macht auf die Kinder, die hier mutig mitspielen.

Die Situation wird von allen als eine exklusive gerahmt. Aufgrund der Relevanz, die das Imaginäre bei einem Verzauberungsspiel mit rituellem Charakter erhält, scheint diese Praktik fähig zu sein, für einen Moment mögliche Diversitäten außer Kraft zu setzen. Sie ist in diesem Kontext für alle Anwesenden anschlussfähig, auch dann, wenn die verbale Kommunikationsfähigkeit eingeschränkt ist. Damit verweist in diesem Moment das Imaginäre der Praktik des Zaubertricks auf eine allgemeine Verständlichkeit.

Achmet, der seine Augen geschlossen hat und lächelt, sagt: „Das ist kein Zaubertrick." Die Pädagogin kommt mit dem Tuch näher an sein Gesicht, das ihn dann leicht berührt. Er öffnet die Augen kurz und wiederholt: „Das ist kein Zaubertrick." Die Theaterpädagogin entgegnet: „Ja, weil du die Augen aufmachst." Achmet kichert: „Das ist kein Zaubertrick." Sie lässt das Tuch über Hasans Gesicht gleiten. Achmet entgegnet immer noch lachend: „Das kitzelt." Die Pädagogin nimmt einen Zeigefinger vor den Mund und spricht dann in sanfter Stimme zu Achmet: „Mach die Augen wieder zu." Nachdem sie nun alle einmal mit dem Tuch berührt hat, lässt sie es ein zweites Mal über die Gesichter der Kinder gleiten: zunächst über Hasans, dann über Achmets. Achmet hat die Augen wieder geschlossen und kichert. Die Theaterpädagogin wischt nun mit dem Tuch über Selinas Gesicht und lässt es dann über Taras Gesicht gleiten.

[88] An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob hier normative Genderaspekte relevant werden. Anders als in dem Fall „Statue im Museum" (Kapitel 6.1.5) gibt es in dieser Sequenz aber zu wenig empirischen Nachweis, um dazu eine Aussage treffen zu können.

Achmet nimmt die Materialität der Berührung mit dem Tuch wahr, die ihn kitzelt. Er schließt – zumindest für Momente – die Augen. Während er sich lächelnd dieser Sinnlichkeit hingibt (performativ-materielle Perspektive), widerspricht er zugleich der Annahme, dass sich damit ein imaginärer Zauber verbindet (imaginäre Perspektive). In Achmets Reaktionen lässt sich die „eigenwillige psychische Dialektik" (Zirfas 2018, S. 137) der ästhetischen Erfahrung veranschaulichen. In der Diskrepanz der beiden Perspektiven, dem Widerspruch von Hingabe und Ablehnung, kommt Achmets Gefallen an einem Spiel mit dem Zustand des ‚Dazwischen-Seins', zwischen Realität und Imagination, zum Ausdruck (**7. Hingabe – Ablehnung**).

Sinnliche Erfahrungen und die damit einhergehende ästhetische Resonanz werden ermöglicht, weil sich die Theaterpädagogin an die Ordnungen einer scheinbar vorgegebenen Etikette und der im Spiel scheinbar festgelegten Gesten und Abfolgen hält. Sie wird (zeitweise) von den Agierenden als rituelle Autorität (vgl. Audehm 2014, S. 263) hervorgebracht, eine Symbolik, die an dieser Stelle jedoch von Achmet gebrochen wird. Achmet stellt – wenn auch mit sichtlichem Gefallen an der Handlung – das Imaginäre infrage. Die verkörperten Spielpraktiken eines symbolisierten Zaubertricks lassen sich nicht mit seinen eigenen inneren Vorstellungen vereinen.

Seine Kritik findet allerdings keinen Anklang, viel eher wird Achmet mit einer Geste zum Stillsein aufgefordert. Auch wirkt die Handbewegung der Pädagogin mit dem Tuch wie ein Wegwischen der letzten Zweifel, die an dem Imaginären dieses Zaubertricks aufkommen könnten. Die Augen wieder zu schließen, soll den performativ-materiellen Ablauf der (rituellen) Gesten und Abfolgen des Spiels im Fluss halten. Innerhalb dieser Spielhandlung soll die Illusion des Zaubertricks, also das Imaginäre, erhalten bleiben und nicht durch das Öffnen der Augen unterbrochen oder gar hinterfragt werden. Denn die Symbolik der Situation verweist auf eine andere, eine imaginäre Wirklichkeit. Diese zu sehen, wird für Achmet nur dann möglich, wenn auch er die Augen geschlossen hält.

Während die Theaterpädagogin zur Seite tritt, stellt Achmet fest: „Das war kein Zaubertrick.", woraufhin sie nachfragt: „Das war kein Zaubertrick? Okay." Sie lächelt und setzt sich auf den freien Sitzplatz in der Mitte zwischen den Kindern, dreht sich zu Achmet und entgegnet: „Was war es denn dann?" Achmet zeigt auf das Tuch in ihrer Hand und antwortet: „Daaas. Ist en Schaaaal." Die Pädagogin will wissen: „War das kein Zaubertrick?" Achmet schüttelt den Kopf. Sie fragt weiter: „Was denn dann?" „Ein Schal", antwortet Achmet. Die Theaterpädagogin wiederholt fragend: „Ein Schal?" Achmet nickt und erwidert: „Du hast zu uns so so so." Dabei wischt er mit einem Finger über seine Stirn.



Abb. 17 „Du hast zu uns so so so.“

Wenn die Theaterpädagogin die Bühne verlässt, sich in die Mitte der Kinder setzt, wird sie wieder eine von ihnen; aus der Zauberin wird eine Pädagogin. Die Vorführung mit ihrem imaginären Gehalt ist beendet – nun ist der Raum für Diskurse eröffnet. Doch bereits während die Pädagogin zur Seite tritt, äußert Achmet seinen Widerspruch. Er verneint nicht grundsätzlich, dass sich eine symbolische Handlung als ein Zaubertrick verstehen lässt. Auch wird durch seine Verbalisierung deutlich, dass er mit genau dieser Handlung einen Zaubertrick assoziiert. Aber die Umsetzung dieses Zaubertricks stimmt nicht mit seinen eigenen inneren Vorstellungen überein. Damit stellt er erneut das Imaginäre dieser Situation infrage und äußert couragiert seine Kritik. Couragiert ist es insofern, da rituelle Praktiken über Macht verfügen, weil sie Wahrheiten produzieren können (vgl. ebd.). Damit wird die Kritik, die Achmet äußert, in dieser Situation umso bedeutender. Zu opponieren erfordert, dass man sich aktiv gegen die als natürlich erscheinenden Normen und Ordnungen positionieren muss. Achmet vermag mit seiner Skepsis das Imaginäre – nämlich die Zauberkräfte des Stabs und des Tuchs – infrage zu stellen. Während von der Theaterpädagogin aufkommende Zweifel vorher noch durch die Aufforderung, die Augen zu schließen, (mit dem Tuch) weggewischt wurden, kann ihnen nun nachgegangen werden. Mit seiner Infragestellung macht Achmet deutlich, dass das, was als gelebte Praxis umgesetzt wurde, für ihn keinem imaginären Zaubertrick entsprach. Gelebte Praxis war vielmehr die Bewegung mit dem Tuch. Achmet zieht eine klare Unterscheidung zwischen der materiellen Welt einerseits und der Welt des Imaginären andererseits, indem er auf das Performativ-Materielle dieser Situation hinweist: *„Du hast uns so so so“* und *„Daaas. Ist en Schaaaal.“*.

Die Pädagogin bekundet: „Das war ein gespielter Zaubertrick. Aber jetzt sind wir bereit. Ich hab euch bereit gezaubert, um unsere Geschichten von gestern nochmal zu spielen.“ Selina rückt ihren Stuhl näher an die Theaterpädagogin heran. Auch Tara rückt ihren Stuhl näher heran. Achmet beugt sich mit

dem Oberkörper hin zur Pädagogin. Die Blicke richten sich auf die Theaterpädagogin, die dann beginnt, die notierten Geschichten der Kinder vorzulesen, die diese dann spielen werden.



Abb. 18 Köpfe werden zusammengesteckt

Am letzten Projekttag fand eine abschließenden Feedbackrunde statt. Bei dieser antwortet Achmet auf die Frage, was ihm am besten gefallen habe: „Die Zaubertricks."

Nachdem die Zauberin ihre Bühne verlassen hat, wird es möglich, die rituelle Autorität (vgl. ebd.) zu hinterfragen. Mit der Bestätigung der Pädagogin, dass es sich nur um einen gespielten Zaubertrick gehandelt habe, entsteht eine Einigung darüber, dass der Zaubertrick gescheitert ist, weil er nicht auf ein kollektives Imaginäres verweisen kann. Während Einigkeit über das Nicht-Gelingen zu herrschen scheint, eröffnet sich zugleich die Möglichkeit einer neuen gemeinsamen Aufgabe. Die Imaginationspraktik und die Kritik daran haben zu einer Bereitschaft zum Neubeginn geführt. Selina, Tara und Achmet bewegen sich räumlich näher zur Pädagogin hin, selbst Hasan – trotz seines Abstandes – fokussiert die Theaterpädagogin. Die Kinder und die Pädagogin einigen sich auf einer performativ-materiellen Ebene darauf, dass zwar die Zauberei gescheitert ist, aber dafür die Möglichkeit entsteht, eine gemeinsame neue Aufgabe in Angriff zu nehmen. Die ästhetischen Erfahrungen im Spiel haben zu einem explizierten Widerspruch geführt, aufgrund dessen nun etwas verbindendes Neues entstehen kann (vgl. Morrin 2022b, S. 33 f.): *„Ja, das war ein gespielter Zaubertrick. Aber ich hab euch bereit gezaubert für die nächste Übung."*

Die Aussage Achmets am Ende des Projektes, dass ihm – trotz des Scheiterns – die *„Zaubertricks"* am besten gefallen haben, offenbart noch einmal die Bedeutung der Widersprüchlichkeit der verschiedenen Perspektiven, die sich in diesem Fallbeispiel darstellen.

6.1.2.2 Zentrale Aspekte einer komparativen Betrachtung

Aus der relationalen Betrachtung der fallübergreifenden Muster und der mehrperspektivischen Analyse haben sich neben den dargelegten Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen noch weitere Aspekte gezeigt, die hier näher betrachtet werden sollen. Vor dem Hintergrund der Typologie soll zunächst geklärt werden (was in Kapitel 6.2 noch eingehender beleuchtet wird), inwiefern sich dieser Fall einem verhandelnden Modus der Relationierung von Imaginationspraktiken und Ordnungsprozessen zuweisen lässt, um dann weitere Aspekte dieses Falls zu betrachten, die für eine Komparation hervorzuheben sind.

Relevante Aspekte für die Zuordnung zum verhandelnden Modus (der Verknüpfung von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen)

Dieser Fall wurde dem verhandelnden Modus zugeordnet (siehe Kapitel 6.2). Verhandelt wird, ob es sich um einen Zaubertrick, der die Gruppe verzaubern kann, handelt oder nicht. Dabei fällt auf, dass die Handlung zu Beginn mit den Worten „*Zaubertrick*“ gerahmt wird. Auch der Plastikstab, der als Träger eines Symbols für diese Handlung dient, wurde eingangs bereits als „*Zauberstab*“ benannt. Seine Symbolik löst somit eine gewisse Resonanz und Erwartungshaltung aus, mit denen magische Eigenschaften verbunden sein können, die auf etwas Imaginäres verweisen. Mit der Äußerung eines Widerspruchs von Achmet wird jedoch deutlich, dass diese vollzogene Handlungspraxis nicht mit seinen Vorstellungen eines Zaubertricks übereinstimmt, obgleich es für ihn einen symbolischen Bezug zu einem Zaubertrick geben muss – denn Achmet ist es selbst, der die Assoziation dazu äußert (*Achmet sagt leise: „Ein Zaubertrick“*). Mit seiner wiederholten Explikation „*Das ist kein Zaubertrick.*“ macht er diese Irritation für alle deutlich sichtbar. Er stellt damit das Imaginäre infrage, das diese Handlung für ihn symbolisiert. Diese Infragestellung wird zunächst abgewiesen, indem die Theaterpädagogin den Zeigefinger vor den Mund nimmt, Achmet also das Wort verbietet, und ihn dann auffordert, die Augen wieder zu schließen. Erst, nachdem die Handlung vollzogen und beendet ist und die Pädagogin sich zwischen die Kinder gesetzt hat, wird die Kritik von ihr aufgenommen und auch nicht negiert. Das Anzweifeln Achmets an dieser Stelle kann zu einer Verhandlung führen, denn die Pädagogin macht den Vorschlag, dass der Zaubertrick zwar gespielt gewesen sei, bestätigt also die Kritik. Zugleich fügt sie an, dass sie die Kinder „*bereit gezaubert*“ habe „*für die nächste Übung*“. Dies wird von den Kindern insofern validiert, als sie räumlich zusammenrücken und die Blicke, fast schon erwartungsvoll, auf die Theaterpädagogin richten. Was zunächst von Achmet angestoßen wurde, wird nun von allen bestätigt. Jetzt kann sich eine Gemeinschaft bilden, die bereit für die nächste Spielübung ist. Zwar wurde der ersten Deutung der Situation als einer Praktik mit imaginärem Gehalt, nämlich einem Zaubertrick, widersprochen und der Fluss der Handlung hat eine Irritation erfahren, aber die Handlung

selbst wurde nicht abgebrochen. Somit kann durch den geäußerten Widerspruch und durch das Infragestellen über den Umweg der Verhandlung eine Bereitschaft von allen zum Neubeginn entstehen. (Zur ausführlichen Beschreibung des verhandelnden Typs siehe Kapitel 6.2.3.)

Gemeinsames Verständnis der Symbolik

Insbesondere der Beginn der Sequenz, in der die Teilnehmenden aus einer bewegten und im Raum zerstreuten Position heraus – ohne dazu aufgefordert worden zu sein – an einem gemeinsamen Ort zusammenfinden, weist auf ein gemeinsames symbolisches Verständnis hin. Dies wird möglich, weil die Kinder auf verinnerlichtes Wissen zurückgreifen können, das auch Assoziationen zu rituellen Praktiken, wie beispielsweise Einweihungsriten, erlaubt. Ein weiteres Charakteristikum, das auf das Symbol eines Einweihungsritus hinweist, ist der Abschluss der Sequenz. Mit der Aussage, dass nun alle „*bereit gezaubert*“ sind, wird deutlich, dass die Teilnehmenden eine Veränderung erfahren haben. Sie wurden zu Eingeweihten.

Es wurden im Anschluss an Audehm (2014) bereits Aspekte genannt, die auf ein gemeinsames symbolisches Verständnis hindeuten: die rituelle Autorität, der Glauben der Agierenden an Grenzziehungen und Identitätszuweisungen sowie die soziale Magie und die damit produzierten Wahrheiten (vgl. ebd., S. 236). Infolgedessen geht mit solchen rituellen pädagogischen Praktiken eine „symbolische Macht“ (Bourdieu 1997) einher, die die „Anerkennung der Legitimität“ (Bourdieu 2005, S. 56) der Rollen der einzelnen Personen sowie der Struktur der Handlung rechtfertigt. Insbesondere mit einem Verständnis für dominanzkulturelle Ordnungen offenbaren sich die mit der symbolischen Macht einhergehenden Hierarchieverhältnisse. Das Infragestellen der Symbolik durch Achmet wird zwar möglich, aber erst zu einem Zeitpunkt, der von der Theaterpädagogin bestimmt wird.

Mit einem gemeinsamen symbolischen Verständnis gehen Möglichkeiten einher, die insbesondere in Übergangsräumen – und um einen solchen handelt es sich bei einer Aufnahmeeinrichtung – bedeutsam werden. Das gemeinsame Verständnis der Symbolik dieser rituellen Handlung ermöglicht es, Vergangenes mit Gegenwärtigem und Zukünftigem zu verbinden (vgl. Wulf 2017, S. 639). Dies kann für Kinder, die erst seit Kurzem in Deutschland leben, relevant werden, weil es sinnstiftend sein kann. Somit kann mit dieser Praktik auch eine Krisenbewältigung ermöglicht werden, weil liminale Strukturen geschaffen werden, die eine Differenzbearbeitung ermöglichen (vgl. ebd., S. 641). Rituelle Handlungen mit ihrer Symbolik sind insofern auch sicherheits- und sinnstiftend, weil sie „stillschweigend die Gründung einer neuen Gemeinschaft zum Ausdruck“ (ebd., S. 640) bringen können, was in diesem Fall die gemeinsame Bereitschaft für ein neues Spiel ist, mit dem auch wieder viele neue machtvolle Relationen verbunden sein können.

Interaktive Bewegungsqualität und Materialität

Auffallend an dieser Sequenz ist, dass es – ohne dass es Worte bedarf – eine Veränderung im Bewegungsrhythmus, aber auch in der Lautstärke und den Positionen im Raum gibt. In dieser Gruppe von Kindern, die sich (so wird zumindest angenommen) nicht sehr vertraut sein können, wirken die Bewegungen zu Beginn wie aufeinander abgestimmt. In dieser lebhaften Situation wird durch die räumliche Positionierung gemeinsam eine Bühne eröffnet. Die Bewegungen bleiben dabei in einem Fluss. Zwar kann das Öffnen der Augen als eine Unterbrechung dieses Flusses gelesen werden, diese wird jedoch immer wieder durch erneutes Schließen der Augen aufgehoben. Die Bedeutung dieser Augenbewegung ist insofern relevant, weil es das Sehen ist, das den Übergang von einer realen in eine imaginäre Wirklichkeit ermöglicht, da das Imaginäre in dieser Situation erst zu erkennen ist, wenn die Augen geschlossen sind. So geht auch das Anzweifeln, ob es sich um einen Zaubertrick handelt, mit der Bewegung des Öffnens der Augen einher, was zu einer kurzen Unterbrechung des Spiels führt. Doch entscheidend ist, dass nach der Äußerung dieser Irritation mit der Bewegung des Zusammenrückens der Kinder performativ-materiell eine Verbundenheit erzeugt wird.

Weiter wird deutlich, wie sich die Körper, veranlasst durch die (langsamer werdenden) Berührungen mit dem Medium eines Tuches und dem eines Zauberstabs, fallen lassen. Wurden die Kinder zu Beginn noch zügig der Reihe nach hintereinander angetippt, so verlangsamt sich auch mit der Verwendung dieser Medien der Bewegungsrhythmus. Die langsamen Berührungen durch das Tuch und den Stab, die dazu führen, dass es „*kitzelt*“, sind verbunden mit einer Hingabe, die bei Achmet ein „Diskrepanzerlebnis“ (Brandstätter 2008, S. 99) auslöst. Solche Erfahrungen vermögen aufgrund der Simultanität von Faszination, Neugierde und Zweifel ästhetische Prozesse hervorzurufen. In dieser Hinsicht ist die Verlangsamung der Bewegungsqualität auch ausschlaggebend dafür, dass eine Irritation erzeugt werden kann.

Vor dem Hintergrund einer machtkritischen Betrachtung wird mit den Bewegungen und Positionierungen zudem eine hierarchische Struktur deutlich, die die Pädagogin mit ihrem (ermahnenden) Plastikstab in die Bühnenmitte rückt. Zwar wird diese Autorität von Achmet angezweifelt, aber sie bleibt dennoch bestehen – und zwar so lange, bis sich die Theaterpädagogin selbst entscheidet, zwischen den Kindern Platz zu nehmen. An dieser materiellen Hervorbringung der Autorität sind sowohl die Pädagogin als auch die Kinder beteiligt, welche durch ihre Bewegungen der Pädagogin den Raum eröffnen und die hier ihr habitualisiertes Wissen über eine pädagogische Praxis (und ihre hierarchischen Strukturen) miteinzubringen scheinen.

Gemeinschaftsstiftendes Imaginäres

Wenn Achmet zu Beginn leise äußert *„Ein Zaubertrick.“* und dem dann im Laufe der Handlung mehrmals widerspricht, *„Das ist kein Zaubertrick.“*, dann bringt er damit einen imaginären Gehalt zum Ausdruck, den er mit dieser

Spielpraktik assoziiert. Die Verwendung des Plastikstabes symbolisiert etwas Imaginäres, weil damit eine Verzauberung einhergeht – also etwas, von dem alle wissen, dass es nicht wirkliche Praxis werden kann. Mit Achmets Verbalisierung wird dieser imaginäre Aspekt der Verwandlung durch einen „*Zaubertrick*“ explizit gemacht.

Doch damit der imaginäre Anteil einer solchen Spielpraktik (mit rituellem Gehalt) sinnstiftend sein kann, bedarf es eines gemeinsamen (rituellen) Wissens darüber, was die Teilnehmenden miteinander verbindet, ein im „kollektiven Imaginären einer Kultur verankerte[s] Körperwissen[]“ (Wulf 2019, S. 101). Welches Wissen die Agierenden damit im Einzelnen verknüpfen, wird in dieser Situation nicht deutlich. Das ist für eine kollektive Sinnstiftung auch nicht unbedingt notwendig. Zwar können unterschiedliche Interpretationen entwickelt werden, aber sie spielen eine sekundäre Rolle (ebd.). „Nicht die gemeinsame Interpretation, sondern die kollektive Inszenierung und Aufführung ist für die Wirkungen von Ritualen und anderen sozialen Praktiken entscheidend.“ (Ebd.)

Damit die Handlung mit rituellem Charakter oder die Magie des „*Zaubertrick[s]*“ wirken kann, bedarf es also eines „kollektiven Glauben[s] der Akteure an die Macht der symbolischen Aufführung“ (Audehm 2014, S. 263). Doch in diesem Beispiel zweifelt Achmet gerade diese „kollektive Inszenierung“ (Wulf 2019, S. 101) an. Das hat schließlich zur Folge, dass sich der Raum öffnet für eine neue imaginäre Kollektivität, die die Theaterpädagogin vorschlägt. Das nun gefundene verbindende Imaginäre ist, dass alle „*bereit gezaubert*“ sind für die nächste Aufgabe. Mit der Materialität des Zusammenrückens der Stühle wird dies von allen Beteiligten validiert. Es entsteht – zumindest für diesen Moment – eine gemeinschaftliche Bereitschaft. Etwas Neues kann beginnen (vgl. Morrin 2022b, S. 33 f.).

Weitere machtkritische Aspekte

Ergänzend zu den bereits genannten machtkritischen Aspekten in Bezug auf die rituelle Symbolik und das damit verbundene kollektive Imaginäre dieser Situation sollen hier noch weitere Hinweise aufgegriffen werden. Rituelle Handlungen – und als solche lässt sich diese verstehen – sind gepaart mit Unterwerfung: zum einen, weil sie Autoritäten nicht hinterfragen, zum anderen aber auch, weil sie nicht nur verbinden, sondern auch ausschließen können. Dies wird insbesondere vor dem Hintergrund der vulnerablen Positionierungen und der heterotopen Strukturen des Raumes relevant, in dem diese Handlung stattfindet. Ein Verneinen und grundsätzliches Verweigern, an dem Zaubertrick teilzunehmen, ist Machtstrukturen unterworfen, denn es könnte zu einer unerwünschten Positionierung führen: einem Ausschluss aus der (Spiel-)Gemeinschaft. Zudem erfordert es insbesondere eine Reflexion, um die „soziale[] Magie“ (Audehm 2014, S. 263) in ritualisierten Praktiken offenzulegen und hinterfragen zu können. Dies geschieht auf einer kommunikativen Ebene und

bedarf daher der Kenntnisse einer gemeinsamen Sprache, die in diesem Raum nicht allen im gleichen Maße zur Verfügung stehen.

Aus einer machtkritischen Sicht lässt sich weiter anmerken, dass einerseits die Kinder die Handlung aktiv mitgestalten und insbesondere die Praktik der Imagination ihnen die Freiheit überträgt, sich fallen lassen zu können. Doch gleichzeitig kann die Handlung als ein didaktisch-autoritäres Mittel, um Ruhe zu schaffen, gesehen werden, da den Kindern lediglich die Aufgabe zukommt zu re-agieren und das Spiel die Beteiligten weitgehend stumm hält. Im Widerspruch zu dem aktiven Mitgestalten wird in dieser Hinsicht ein paradoxes Zur-Ruhe-Kommen gewünscht, ein Stillstand nach einer Reise – womöglich einer Flucht – in einem bewegten und diskontinuierlichen Raum.

Hierarchisch-autoritär strukturiert ist die Situation, weil ein ungefragter Zugriff auf fremde Körper stattfindet, der sich auch als Gewalt verstehen lässt. Doch Gewalt ist ebenso ambivalent. Wulf (2011) weist darauf hin, dass auch die Vergesellschaftung des Menschen ein gewalthaltiger Prozess sein kann (vgl. ebd., S. 113). Geht man mit Wulf (ebd.) von einer dekonstruktiven und konstruktiven Seite von Gewalt aus, kann Gewalt hier auch als etwas verstanden werden, das Sicherheit herstellen kann – Sicherheit sowohl für die Kinder als auch für die Theaterpädagogin, die möglicherweise aus einer didaktischen Not heraus handelt, um die Situation zu strukturieren, aber auch um Ruhe zu ermöglichen. In dieser Hinsicht ist der Stab ein Disziplinarwerkzeug, um diese Situation mit einer autoritären Logik zu handhaben und Ordnungen zu schaffen und Orientierungen zu bieten.

6.1.3 „Roller“[89]

Während in dem Fallbeispiel „Zaubertrick“ die Widersprüchlichkeiten hervorgehoben wurden, zeigt die nächste Sequenz das Selbstverständnis von Ordnungen der Handlungspraxis. Diese Videosequenz stammt aus den Aufnahmen der Willkommensklasse. Anders als im Fallbeispiel „Zaubertrick“ werden hier die Ambivalenzen der drei Perspektiven nicht zentral herausgestellt. Auch dieser Falldarstellung folgen im Anschluss hervorzuhebende Aspekte, die sich an den drei Perspektiven als Analyseeinstellung orientieren und die für eine Komparation relevant werden.

[89] Dieses Fallbeispiel wurde mit einem anderen Analysefokus in Morrin 2021a bereits publiziert. Während dort mit einem Blick auf die Pädagogik der Dinge (Nohl 2011) das Interesse dem Vergleich der Materialitäten von imaginären und tatsächlich vorhandenen Dingen galt, werden hier die drei Analyseperspektiven, beispielsweise das kollektive Imaginäre, sowie machtkritische Aspekte betrachtet, die wesentliche Bestandteile für die rekonstruierte Typologie sind. Verweise zu vergleichenden Aussagen sind im Text als solche gekennzeichnet.

6.1.3.1 Falldarstellung

Die fünf Kinder und die Theaterpädagogin stehen in einem Kreis, ein Spiel ist gerade zu Ende gegangen.

Die Pädagogin breitet nun ihre Arme aus und sagt: „Ich hab hier einen großen", sie wird von Milena unterbrochen, die schnell entgegnet: „Ja, ja, wir haben Geburtstag." [Hinweis: Später wird die Theaterpädagogin erklären, dass sie mit den Worten „Ich hab hier einen großen Ball." ein Spiel mit einem imaginären Ball beginnen wollte.]



Abb. 19 „Ich habe hier einen großen"



Abb. 20 „Ja, ja. Wir haben Geburtstag."

Die Pädagogin führt mit ihrer Geste und ihren Worten in eine Als-ob-Situation ein, die auf einen imaginären Gegenstand, den sie in ihren Händen hält, verweist. Doch bevor sie ihren Satz zu Ende gesprochen hat, wird der Geste der ausgebreiteten Arme durch Milena bereits eine spezifische Symbolik zugewiesen. Damit erfährt die aufgerufene Als-ob-Situation mit ihrem imaginären Gehalt nicht nur unmittelbare Bestätigung, sondern wird mit der Äußerung *„Ja, ja, wir haben Geburtstag"* noch konkretisiert, indem das Thema Schenken eingeworfen wird. Milena gibt den performativ-materiellen Bewegungen die symbolische Deutung des Gabentausches. Damit eröffnet sie die Vorstellung eines gemeinsamen Imaginären (alle haben Geburtstag), das die Anwesenden als eine Gruppe miteinander verbindet.

Alin klopft sich mit den Fingern auf die Brust und sagt energisch: „Eh, ich, ich anfangen." Die Theaterpädagogin fragt: „Ah, ihr wollt ein Geschenk haben?", woraufhin Alin schnell einwirft: „Ich, ich." „Okay, dann kriegt ihr ein Geschenk, okay", erwidert die Pädagogin.



Abb. 21 „Eh, ich, ich anfangen“

Alin validiert nicht nur die durch die Geste der Theaterpädagogin hervorgerufene Als-ob-Situation. Er bestätigt auch das von Milena aufgeworfene Imaginäre, nämlich, dass es sich dabei um ein Geburtstagsgeschenk handelt. Gleichzeitig gibt er an, wem das Geschenk zunächst übergeben werden soll, und schlägt damit eine soziale Ordnung vor, gegen die es keine Einwände der anderen zu geben scheint. Die Dringlichkeit dieser Ordnung unterstreicht Alin mit energischen Worten und Gesten.

Während die Pädagogin Milena und Alin zuhört, hält sie im wörtlichen Sinne an ihrer Idee, dem imaginären Gegenstand, fest. Die von Alin vorgeschlagene Ordnung scheint nicht im Widerspruch zu ihrer Vorstellung eines imaginären Gegenstandes zu stehen, den sie vorgibt, in der Hand zu halten. Im Gegenteil, mit ihrer vergewissernden Nachfrage (*„Ah, ihr wollt ein Geschenk haben?“*) validiert sie nicht nur Alins Ordnungsvorschlag, sondern ebenso die Idee, dass es sich um ein Geschenk handelt. Durch ihre Explikation macht die Erwachsene das Imaginäre auch für die anderen Teilnehmenden wahrnehmbar.

In den responsiven Aussagen der Theaterpädagogin „*Ah, ihr wollt ein Geschenk haben?*“ und *„Okay, dann kriegt ihr ein Geschenk.“* steht die Gruppe und nicht die einzelne Person im Vordergrund (vgl. Morrin 2021a, S. 271). Die Pädagogin bezieht sich – genauso wie vorher Milena – auf ein kollektives Imaginäres, das die Gruppe verbindet. Sie ruft damit eine Gemeinschaft auf, die einen gemeinsamen Wunsch teilt.

Die Theaterpädagogin fragt Alin: „Willst du ein Geschenk haben?“, Alin antwortet schnell und knapp: „Ja.“ Sie fährt fort: „Okay. Hier.“ Alin lacht und schaut auf das imaginäre Geschenk. Während des Überreichens des Geschenks beugt sich Ferda mit dem Oberkörper nach vorne und nimmt dabei eine Hand zum Mund, Hannah lacht laut und überkreuzt ihre Arme.



Abb. 22 „Willst du ein Geschenk haben?“ „Ja.“ „Okay. Hier.“



Abb. 23 Ferda und Hannah beobachten

Im Moment der Geschenkübergabe ändert sich die Ansprache als Gruppe in eine Ansprache als Individuen (vgl. Morrin 2021a, S. 271). Anders als noch eben wird jetzt nicht mehr die Gemeinschaft adressiert (*„ihr wollt ein Geschenk“*). Vielmehr wird Alin direkt angesprochen und seinem Vorschlag einer sozialen Ordnung nachgekommen. Es wird eine Gruppe hervorgebracht, die aus Individuen besteht, die jeweils eigene Wünsche haben können (*„Willst du ein Geschenk“*). Somit entsteht eine imaginäre Gemeinschaft, in der die Einzelnen als Teil einer Gruppe adressiert werden, denn Gabentausch bezieht sich einerseits auf verallgemeinerbares rituelles Wissen einer größeren Zugehörigkeitsgemeinschaft, gleichzeitig stärkt er die individuelle Beziehung und ist eine private Angelegenheit.

Die Übergabe des Geschenkes bringt offenbar auch eine ansteckende leibliche Wirkung mit sich. Versteht man mit Fischer-Lichte (2005) unter „Ansteckung“ (ebd., S. 35) einen Prozess, bei dem die ästhetische Erfahrung einen somatischen Vorgang hervorruft (vgl. ebd., S. 49), dann lässt sich hier eine leibliche Ansteckung in Form von körperlicher Angespanntheit (Hand zum Mund nehmen, lachen, Arme überkreuzen) bei weiteren Beteiligten (Ferda und Hannah) ausmachen.

Alin öffnet die imaginäre Verpackung mit drei Bewegungen (als würde er Papier aufreißen oder eine Schleife öffnen). Die anderen Kinder lachen. Dann verkündet er freudig „Ein Roller" und läuft um die lachende Gruppe herum, indem er hüpfend einen Fuß vor den anderen stellt und in den Händen einen imaginären Lenker festhält. Die Theaterpädagogin kommentiert: „Ahh, da hab ich mir ein gutes Geschenk ausgesucht."



Abb. 24 Alin fährt mit dem imaginären Roller

Weil die Beteiligten über rituelles Ordnungswissen über das Ver- und Auspacken eines Geschenkes verfügen, bedürfen Alins Bewegungen keiner weiteren Erklärung, ihr symbolischer Sinn erschließt sich unmittelbar für die anderen. Mit seinen Worten *„Ein Roller"* expliziert Alin das Imaginäre, sodass es auch für die anderen kollektiv wahrnehmbar wird und sie an seinem Spiel mit dem Roller teilhaben können. In dieser Situation sind fluide Positionen im Raum möglich und der eigene Standort kann verlassen werden.

Mit der Aussage *„Ahh, da hab ich mir ein gutes Geschenk ausgesucht."* zeigt sich eine pädagogische Präsenz, ohne dass die Erwachsene aktiv in das Geschehen eingreift und es in eine vorgegebene Richtung lenkt. Mit diesem Satz konstruiert sich die Pädagogin selbst als Mitspielende in dem Gruppengefüge, indem sie die „Vermischung von Personen und Dingen" (Mauss 2016, S. 52) durch ihre vorherige gelungene (imaginäre) Geschenkauswahl hervorhebt (vgl. Morrin 2021, S. 271). Mit der „Fiktion der Einmaligkeit" (Gebauer & Wulf 1998, S. 181) wird vorgegeben, dass das Geschenk „einzig und allein für den Beschenkten geschaffen wurde" (ebd.), womit sich dessen symbolischer Gehalt erhöht und die Verbindung zwischen der Theaterpädagogin und Alin Bedeutung erhält.

Das resonante Lachen der Zuschauenden bestätigt die Sinnhaftigkeit der imaginären Handlung und offenbart den Spaß an der Spannung des Spiels. Dessen leibliche Wirkung schlägt sich in der Körperlichkeit, wie hier in einem Lachen der Gruppe, nieder. Das Lachen zeigt das homogene Verständnis für dieses Bild und für die Freude daran, wie Alin es versteht, den Raum mit einem imaginären Gegenstand zu beleben.

Alin wendet sich Adriana zu, streckt seine Arme und Handflächen zu ihr aus und fragt mit sanfter Stimme „Willst du ein Geschenk haben?“ Dann nimmt er seine Arme enger zusammen und sagt: „kleine“. Adriana ist ihm körperlich zugewandt. Sie lächelt, greift zu dem imaginären (kleinen) Geschenk und sagt in erhöhter Stimme „Dankeschön“.

Das Spiel wird mehrere Runden weitergespielt, indem jede Person der nebenstehenden ein imaginäres Geschenk übergibt, was jeweils ausgepackt und der Gruppe vorgestellt wird.



Abb. 25 „Willst du ein Geschenk haben?“



Abb. 26 „kleine“

Alin wiederholt in ähnlicher Weise die Geste und den Wortlaut der Pädagogin zu Beginn der Sequenz und nimmt somit mimetischen Bezug zu ihrer Proposition. Er zeigt aber auch seine Unabhängigkeit, indem er die Größe des Geschenkes ändert und so das Geschehen für die Möglichkeit weiterer Imaginationen öffnet. Adriana weiß die Symbolik seiner Bewegungen zu deuten. In Reaktion auf Alins Geste lächelt sie und verändert ihre Position und Stimme, sodass sich in einer körperlichen und stimmlichen Zugewandtheit die „magische Macht“ (Gebauer & Wulf 1998, S. 63) der Gabe entfaltet, die es versteht, Beziehungen zu intensivieren. Adriana, die über rituelles Wissen verfügt, lässt sich auf das Spiel mit dem imaginären Geschenk ein und bedankt sich entsprechend der ihr vertrauten sozialen Ordnungen eines Gabentausches.

6.1.3.2 Zentrale Aspekte einer komparativen Betrachtung

Aus der relationalen Betrachtung der fallübergreifenden Muster und der mehrperspektivischen Analyse sind weitere Aspekte hervorzuheben, die für eine Komparation relevant werden. Dazu soll zunächst beleuchtet werden (was in Kapitel 6.2 eingehender zu betrachten ist), inwiefern hier von einer Reziprozität der Relationierung von Imaginationspraktiken und Ordnungsprozessen zu sprechen ist.

Relevante Aspekte für die Zuordnung zum reziproken Modus (der Verknüpfung von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen)
Reziprozität entsteht, da die Imaginationen jedes und jeder Einzelnen in die aufgeführten Praktiken integriert werden können und sich daraus neue Ordnungen ergeben. So führt die Explikation, dass es sich um ein Geschenk handelt, dazu, dass ein neues Spiel gespielt wird. Das neue Spiel mit seiner Ordnung wiederum lässt das imaginäre Bild eines Rollers entstehen, das dazu führt, dass der Gebrauch dieses Rollers aufgeführt wird. Es entsteht ein Handlungsfluss des Gebens und Nehmens, bei dem unendlich viele Schöpfungen denkbar erscheinen. Ausgangspunkt sind eine Körperlichkeit, nämlich die Geste der Theaterpädagogin, und die Symbolik, mit der diese gedeutet wird. Die Materialität einer Geste wird zu einem Impuls, der Milenas Einbildungskraft triggert und mit dem sie bestimmte innere Bilder verbindet. Aufgrund von Milenas Äußerung ihrer Assoziation *„Ja, ja, wir haben Geburtstag."* wird die Idee eines Spiels des Gabentauschs eingeworfen, das bestimmte rituelle Ordnungen der Abfolge einer Geschenkübergabe sowie soziale Ordnungen eines gemeinsamen Spiels im Kreis mit sich bringt. (Zur ausführlichen Beschreibung des reziproken Typs siehe Kapitel 6.2.1.)

In diesem reziproken Prozess spielt die Eigeninitiative aller Teilnehmenden eine Rolle, denn sie ist nicht nur möglich, sie scheint auch von der Pädagogin erwünscht. Somit erhalten die symbolisch-imaginären Impulse der Pädagogin, Milenas sowie auch Alins in diesem Geschehen Raum und bestimmen die Ordnungen im Wesentlichen mit.

Gemeinsames Verständnis der Symbolik
Auffällig an dieser gesamten Sequenz des Spiels eines Gabentausches ist, dass keine Spielregeln erklärt werden müssen. Die Symbolik der Situation scheint von allen unmittelbar in ähnlicher Weise verstanden zu werden. Offensichtlich wird mit der Geste der Theaterpädagogin etwas Angenehmes (Geschenke zu überreichen) verbunden, weswegen auch nichts infrage gestellt werden muss. Das ist insofern auch nicht notwendig, da Kohärenz und Sinnhaftigkeit durch den Rückgriff auf Wissen über die bisherige Spielpraxis (Stehen im Kreis, eine Person nach der anderen) sowie auf verinnerlichtes rituelles Wissen und kulturelle Ordnungen über den Gabentausch entstehen, welche eine unmittelbare Deutung einer Geste ermöglichen. Zwar ist die Theaterpädagogin als Repräsentanz einer symbolischen Autorität diejenige, die über die Rahmung der Situation Entscheidungen fällt, aber in diesem Setting gibt es für alle Teilnehmenden einen Spielraum von Entscheidungsmöglichkeiten, um diese symbolische Macht von den Mitspielenden auch umzudeuten.

Gemeinschaftsstiftendes Imaginäres
Es sticht hervor, dass ein gemeinschaftsstiftendes Imaginäres benannt wird („*Wir haben Geburtstag*"), das durch die Explikation für alle wahrnehmbar wird (alle haben Geburtstag, alle wollen ein Geschenk). Die Gruppe erhält mit

diesem Ausspruch eine übergeordnete verbindende Gemeinsamkeit, der niemand widerspricht (möglicherweise auch deshalb, weil mit dem Gabentausch eine angenehme, anerkennende Überraschung und Unterbrechung des Alltags symbolisiert wird). Das explizierte Imaginäre lässt gleichsam Raum für Individualität und die Imaginationen der Einzelnen, die wiederum in die neuen Ordnungen mit einfließen können. Es wird eine Gemeinschaft aufgerufen, die aus Individuen besteht. Im Rahmen des gemeinschaftsstiftenden Imaginären wird damit nicht nur Gruppenzugehörigkeit, sondern auch individuelle Anerkennung und Wertschätzung möglich.

Interaktive Bewegungsqualität und Materialität

Weiter fällt auf, dass kaum Brüche in den interaktiven Bewegungsabfolgen erkennbar sind. Obgleich es eine neue Spielidee ist, die eingeworfen wird, sind die Handlungsabläufe sowie die Bewegungsfolgen der Übergabe von Geschenken im Fluss und bedürfen keiner weiteren Erklärungen. Es gibt in der Gruppe offenbar ein unmittelbares Verständnis darüber, was als Nächstes zu tun ist und welche Handlungen zu folgen haben. Dieser Fluss der Bewegungsabläufe lässt sich mit der „Ansteckung“ (Fischer-Lichte 2005, S. 35), dem „Rausch“ (Caillois 2017, S. 46) oder dem Bann, die mit den interaktiven Bewegungen einhergehen, erklären. In diesem Verständnis bringen die Bewegungen des szenischen Überreichens, des Auspackens und des physischen Zur-Schau-Stellens eines imaginären Geschenkes leibliche, resonante Wirkungen mit sich, die dann auch dazu führen, dass sich körperliche Rhythmen begegnen, die sich miteinander abstimmen können (vgl. Fischer-Lichte 2012, S. 65). So bleibt die Geste der ausgestreckten Hände der Pädagogin nicht ohne resonante Reaktion bei Milena. Milenas Aussage „*Ja, ja. Wir haben Geburtstag.*“ schließt sehr schnell an die der Theaterpädagogin an. Indem sie damit deren Satz unterbricht, dokumentiert sich eine gewisse Aufgeregtheit und Dringlichkeit. Der Rhythmus dieser Aufgeregtheit wird aufgegriffen, wenn sich Alin energisch auf die Brust klopft (Abbildung 21), was ebenso eine resonante körperliche Spannung verdeutlicht. Leibliche Wirkungen zeigen sich auch in der körperlichen Spannung der beiden Mädchen (Abbildung 22). Bewegungsimpulse von anderen werden aufgefangen, dies wird beispielsweise erkennbar durch die „*lachende Gruppe*“, die sichtlich Spaß an Alins Vorführungen zu haben scheint und seine Bewegungen mit Lachen begleitet. Wenn Alin im weiteren Verlauf das imaginäre Öffnen des Geschenkes zu genießen scheint und dies in einer leiblich ansteckenden Performance (vgl. Fischer-Lichte 2005) vor den anderen aufführt, führen auch diese Bewegungen zu einem resonanten Lachen der Gruppe.

Die Ungewissheit und die Unvorhersehbarkeit im Spiel sind in der Lage, eine Gebanntheit und Resonanz herzustellen (vgl. Huizinga 2004, S. 19), die sich in den Bewegungen und Rhythmen widerspiegeln. Zumindest in dieser Spielsequenz wird deutlich, was Huizinga mit folgenden Worten formuliert: „Es [das Spiel; S. M.] ist voll von den beiden edelsten Eigenschaften, die der

Mensch an den Dingen wahrzunehmen und auszudrücken vermag: es ist erfüllt von Rhythmus und Harmonie." (Ebd.)

Weitere machtkritische Aspekte
Es wird davon ausgegangen, dass alle Beteiligten darüber ein Verständnis haben, dass die erwachsene Pädagogin Repräsentantin einer symbolischen Autorität ist und insofern auch hier eine machtvolle Position innehat. In diesem Sinne erhält sie von allen auch die Anerkennung ihrer „Legitimität" (Bourdieu 2005, S. 56). Der Fall „Roller" ist dennoch geprägt von der responsiven Haltung der Theaterpädagogin und einer Zugewandtheit, die sich bereits in der Kreisformation zeigt. Die hierarchiearme Anordnung im Kreis betont eine Verbundenheit und erlaubt eine Konzentration auf die Gruppe an sich. Die panoptische Struktur, mit der Möglichkeit einer Überwachung (Foucault 1976), ist zwar grundsätzlich auch gegeben. Sie rückt jedoch aufgrund der Responsivität der Pädagogin in den Hintergrund. Schließlich ist es eine Schülerin, die den Vorschlag für dieses Spiel einwirft. Zwar ist die Theaterpädagogin entscheidend an dem Geschehen beteiligt, doch die Kinder erhalten Entscheidungsmacht bei der Auswahl und der Durchführung des Spieles. Auch das ausgewählte Spiel an sich, der Gabentausch, betont insofern ausgeglichene Machtverhältnisse, da allen etwas gegeben wird. Durch gemeinsames rituelles Wissen wird somit eine gegenseitige Anerkennung hervorgebracht. Da das Spiel über mehrere Runden im Kreis gespielt wird, werden die individuellen Verpflichtungen, die mit dem Gabentausch einhergehen können (Mauss 2016), durch die Erwiderung der Gabe wieder eingelöst, sodass eine hierarchiearme Struktur der gegenseitigen Anerkennung entstehen kann. Auch wenn sich die Beteiligten darüber bewusst sein können, dass sie sich in einem schulischen Kontext (mit Bewertungslogiken) befinden, so wird in dem konkreten situativen Rahmen des Spiels die „momentane Ungleichheit zwischen Schenkendem und Beschenkten" (Gebauer & Wulf 1998, S. 179) stets wieder aufgehoben, weswegen in diesem Fallbeispiel die Reziprozität des Gabentauschs einen weitgehenden Verzicht auf Gewalt bewirken kann (vgl. ebd., S. 178).

6.1.4 „Stehen bleiben"

Im Gegensatz zu den anderen ausgewählten Fällen wird in dieser Sequenz keine eindeutige rituelle und imaginative (Spiel-)Handlung erkennbar. Dieser Fall scheint aber dennoch bedeutend für die Frage nach sozialen und kulturellen Ordnungen im Kontext von Kontaktzonen, weil er eine Situation beschreibt, die in ähnlicher Form häufig in den Videodaten zu erkennen ist, nämlich ein scheinbares Chaos, aus dem heraus versucht wird, verbindende, gemeinschaftsstiftende Strukturen zu schaffen und eine Sinnhaftigkeit in der Gruppe entstehen zu lassen.

6.1.4.1 Falldarstellung

Auch diese Beschreibung der Videosequenz beginnt zunächst mit einer Darstellung der Ausgangssituation.

Diese Situation wurde am vierten Termin des Projektes gefilmt. Es nehmen fünf Kinder teil: Jumana, Achmet, Bojan und Mohamed, der zum ersten Mal dabei ist. Ebenfalls hat Malik darum gebeten, mitmachen zu dürfen, auch wenn er jünger ist als die Altersvorgabe von mindestens zehn Jahren. Anwesend sind außerdem die Theaterpädagogin und die kameraführende Forscherin.

In der Mitte des Mehrzweckraumes wurde mithilfe von Tischen und Stühlen eine Spielfläche umrahmt. In der Sequenz davor erklärte die Theaterpädagogin mit wenigen Worten, was zu tun sei, wenn sie die Worte „Wasser" (auf etwas draufklettern), „Donner" (auf den Boden legen) oder „Blitz" (an der Stelle wie eingefroren stehen bleiben) ausspreche. Dieses Spiel hat die Gruppe bereits einige Runden gespielt, indem die Pädagogin schnell und überraschend Begriffe eingeworfen hat, z. B „uund Blitz" oder „uund Donner", und dann jeweils selbst eine bestimmte Position eingenommen hat, die die Kinder dann in ähnlicher Form lachend übernommen haben.

Die Bitte eines Kindes, trotz Altersbeschränkung teilnehmen zu können, deutet darauf hin, dass es ein Unterangebot an pädagogischen Projekten in dieser Einrichtung gibt. Weiter fällt auf, dass der große Raum durch die Beschränkung mithilfe von Stühlen und Tischen zwar eine gemeinsame Konzentrationsfläche ermöglicht, zugleich aber auch die körperliche Entfaltung eingrenzt, auf der das Bewegungsspiel beruht. Die kalte Beleuchtung, die vorübergehend abgestellten Gegenstände, der hallende Klang des Mehrzweckraumes (siehe Kapitel 5.2.4) werden eingegrenzt durch eine panoptische Kreisformation von Tischen und Stühlen. Dies spiegelt die heterotopen Strukturen des Raumes wider: ein Ort, an dem man nur durch eine Erlaubnis hineinkommt (wie Malik sie auch explizit als solche erhalten hat) und den man auch nicht ohne Weiteres verlassen kann.

Innerhalb dieses Raumes folgen die Kinder den Anweisungen und Bewegungen, die die Pädagogin vorgibt. Bei alledem ist ein gewisser Fluss erkennbar, ein Rhythmus, in dem die Theaterpädagogin Begriffe nennt und die Kinder sich daran orientierten und offensichtlich auch Spaß haben. Dabei wirken diese plötzlichen und überraschenden Anweisungen wie Kommandos und das Spiel wie ein Einüben von Regeln, wobei sich die Kinder kooperativ verhalten und die Regeln umsetzen.

Die Theaterpädagogin läuft im Kreis, die Kinder laufen ihr hinterher und behalten sie im Blick. Jumana ruft leise: „uund", breitet dabei die Arme und Beine weit aus und bleibt stehen während sie die Pädagogin mit den Augen verfolgt. Diese läuft jedoch weiter und sagt dann selbst laut: „uund", dem sie dann ein schnelles und plötzliches „Blitz" anschließt. Wie erstarrt stellt sie

sich dabei mit gegrätschten Beinen hin und hält die Hände seitlich ausgestreckt. Jetzt bleiben die Kinder ebenso still stehen. Während alle anderen Blicke zur Theaterpädagogin gerichtet sind, schaut Mohamed zur Kamera und nimmt seine Hände (Daumen und zwei weitere Finger ausgestreckt) vor den Oberkörper.



Abb. 27 „Uund ... Blitz“

Indem sie der Theaterpädagogin im Kreis laufend folgen, machen die Kinder kooperativ das nach, was die Erwachsene vormacht. Die Ordnungen des Miteinander-Spielens scheinen eindeutig zu sein. Ebenso wie die Pädagogin bisher Kommandos gegeben hat, versucht nun Jumana diese Spielregeln für sich aufzugreifen. Sie probiert damit entlang der vorgegebenen Spielregeln aus, was für sie möglich ist, schließt also mimetisch genau an die Vorgaben der Theaterpädagogin an und bringt mit ihrem Ausspruch einen eigenen Impuls in das Geschehen ein. Dieser findet allerdings keine Beachtung. Vielmehr wirkt das schnelle Aussprechen des Wortes „Blitz“ durch die Pädagogin wie ein Reaktionstraining, bei dem die Kinder auf die schnelle Ansage unmittelbar zu reagieren haben. In der theaterpädagogischen Arbeit sind Führen und Folgen zwar ein essenzieller Bestandteil, hier wird dies aber nur als eine auf die Erwachsene konzentrierte Aufgabe verstanden. Es scheint sich in dieser Hinsicht weniger um ein theaterpädagogisches Setting zu handeln als vielmehr um das Einüben von Regeln unter dem Schein eines Spiels. Die Bewegungen der Theaterpädagogin sind zwar groß und deutlich und regen zum Nachahmen und Mitspielen an – auch für diejenigen, die ihre Sprache nicht so gut verstehen –, dennoch ist nur sie diejenige, die das Recht hat, den Ablauf des Spiels festzulegen. Sie verfügt über Wissen, welcher Begriff als Nächstes genannt wird, und ist im Vorteil, denn sie kann entsprechend schneller als die anderen eine passende Körperposition finden.

Mohamed nimmt mit seiner Position zur Kamera eine kommentierende Ebene ein. Damit erhält er Distanz zu den anderen. Er ist beteiligt und Teil der Gruppe, aber dennoch erscheint er als nicht unmittelbar zugehörig.

Die Pädagogin löst die Körperspannung ihrer Position auf und sagt: „und jetzt bleibt mal im Blitz stehen.“



Abb. 28 „und jetzt bleibt mal im Blitz stehen"

Mit der Aufforderung stehen zu bleiben scheint etwas Neues eingeleitet zu werden. Der Übergang wird allerdings nicht klar als das Ende eines Spiels markiert. Vielmehr wird mithilfe eines Elementes aus dem bisherigen Spiel („*im Blitz*" stillzustehen) das nächste Spiel eingeleitet. Somit bietet die Tatsache, dass alle Kinder erstarrt sind, die Möglichkeit, Aufmerksamkeit zu erhalten, um ein neues Spiel vorzustellen. Dabei ist die Geste des Blitzes, die die Pädagogin gewählt hat, um das nächste Spiel zu erklären, metaphorisch aufgeladen. Sich nicht bewegen zu können, bedeutet in dieser Situation, die Spannung eines Blitzes aushalten zu müssen und unter Strom zu sein. Mit dem Blitz geht ein Rekurrieren auf eine höhere Befehlsmacht einher, die aus dem Himmel kommt und hier als didaktisches Mittel zur Hilfe herangezogen wird.

Die Kinder schauen für einen Moment zur Theaterpädagogin, die sich nun langsam aus ihrer ‚Blitz-Position' herauslöst und schleichend zwei Schritte vorwärtsbewegt.

Kooperativ erhält die Pädagogin die Aufmerksamkeit aller Kinder, wenn sie beginnt, sich schleichend weiterzubewegen. Damit widerspricht sie performativ der Aussage, dass alle „*im Blitz stehen*" bleiben sollen, und konstruiert ihre Autorität als jemand, der Regeln aufstellt, aber für den sie nicht gelten. Insofern rahmt sie die Handlung mit einer neuen, paradoxen Spielregel, die den Kindern allerdings noch nicht bekannt sein kann.

Bojan, der am nächsten bei der Theaterpädagogin steht, folgt ihr mit schleichendem Schritt unmittelbar in ihrer Körpernähe. Dann beginnt auch Malik loszulaufen, er geht mit schleichendem Schritt allerdings quer durch den Raum. Die Pädagogin blickt über ihre Schulter und ruft „Bleibt alle stehen", dabei hält sie die linke Hand mit der Handfläche nach unten vor ihren Körper und hält kurz inne (Abbildung 29). Sobald sich die Theaterpädagogin wieder weiterbewegt, gehen auch Bojan und Malik wieder mit schleichendem Schritt weiter (Abbildung 30). Die Pädagogin dreht sich zu Bojan um, der direkt hinter ihr steht (Abbildung 31), streckt erneut die linke Hand zu ihm aus, bleibt bewegungslos und sagt leise: „Stehen bleiben." Bojan schaut sie an, bleibt still stehen und beginnt, die Theaterpädagogin (verschmitzt) anzulächeln. Wenn sie

sich umdreht und wieder losläuft, läuft auch er sofort wieder weiter. Jumana, Mohamed und Achmet bleiben währenddessen an ihrem Platz.



Abb. 29 „Bleibt alle stehen."



Abb. 30 Malik schleicht



Abb. 31 „Stehen bleiben"

Noch gibt es einen Augenblick der Orientierungslosigkeit, in dem die Regeln des nächsten Spiels momentan unklar sind und die Kinder zugleich „*im Blitz*" stehen bleiben, also unter Strom ausharren sollen. Bojan greift allerdings aus dieser Spannung heraus das bisherige ludische Element auf und führt es fort. Dabei schließt er an die Bewegungen der Pädagogin an, indem er, ohne zu zögern, dann losgeht, wenn auch sie losgeht, und zwar derart geschickt, dass er hinter ihr bleibt, also nicht von ihr gesehen werden kann. Bojan geht spielerisch mit den vorherrschenden Ordnungen um, indem er daran anschließt, die (Strom-)Spannung aber in ein geschicktes Versteckspiel umleitet und die Bewegungen der Theaterpädagogin auf eine kreative Weise imitiert, sodass ein ‚Spiel im Spiel' entsteht. Sein (verschmitztes) Lächeln ist ein Verweis auf die Lust an dem ‚Spiel mit dem Spiel' und an einer Verhandlung darüber, wer den Rahmen der Handlung bestimmt. Diesem Ausprobieren und Ringen um Macht schließt sich auch Malik mimetisch an. Im Anschluss an das ‚Spiel im Spiel' von Bojan probiert er das Verschieben der Ordnung des Spiels aus, was auf gemeinschaftsstiftendes Potenzial zwischen Bojan und Malik hinweist. Dieser parallele Handlungsverlauf (Pädagogin und Kinder, die die ganz Zeit stehen bleiben – Pädagogin und Kinder, die sich dann bewegen, wenn sie nicht gesehen werden) ist nach wie vor von der Idee geprägt, ein Spiel nach gemeinsamen Regeln zu spielen. Die Interpretation der Regeln findet jedoch auf unterschiedliche Weise statt.

Indem die Theaterpädagogin in die Bewegungen von Bojan und Malik hineinspricht, sie also mit ihren Worten unterbricht, konstruiert sie erneut ihre Autorität. Damit werden all solche Ideen unterbunden, die nicht von der Pädagogin autorisiert wurden. Aber unterbunden wird auch, dass unter den Kindern eine Vergemeinschaftung entstehen kann.

In dem Brüchigwerden der Macht der Erwachsenen spiegelt sich die (performativ-materielle) Suche nach einem übergreifenden gemeinsamen Verständnis der Situation und der Frage danach, welches Spiel nach welchen und

nach wessen Regeln gespielt wird. Die Handbewegungen der Pädagogin weisen darauf hin, wie die Kinder zurückgehalten werden und die Erwachsene darum kämpft, die Oberhand zu behalten.

Jetzt beginnt Jumana, die bisher fast wie angewurzelt an einem Platz stand, sich schleichend aus ihrer Position zu lösen. Sie schaut (erwartungsvoll) zu der Theaterpädagogin und lächelt. Auch Mohamed, der bisher still in seiner Position stehen blieb, bewegt sich und geht auf die Pädagogin zu. Achmet steht nun als Einziger noch in der ursprünglichen Position.



Abb. 32 Jumana schleicht

Jumana, die bisher der verbalen Äußerung der Theaterpädagogin, nämlich stehen zu bleiben, gefolgt ist, schließt nun an den von Bojan und Malik verkörperten Impuls an. Sie validiert das von ihnen gefundene ‚Spiel' und wird somit Teil dessen. Ihr (erwartungsvolles) Lächeln zeigt ihren Spaß am spielerischen Ausprobieren einer Vergemeinschaftung mit Bojan und Malik. Durch ein solches Ausprobieren ist ein potenzielles gemeinsames imaginäres Wir im Entstehen, das nach bisher nicht greifbaren Regeln agieren kann.

Jetzt greift auch Mohamed das neue gefundene ludische Moment auf, indem er sich wie Bojan, Malik und Jumana schleichend auf die Theaterpädagogin zubewegt, was wie eine spielerische solidarische Vergemeinschaftung mit Boris, Malik und Jumana erscheint. Damit validieren Mohamed und Jumana die neue von Bojan und Malik gefundene Idee einer Ordnung und bilden performativ-materiell eine Einheit, die sich wie eine Wand auf die Pädagogin zubewegt. Achmet dagegen verharrt auf seiner Position, weshalb hier mindestens zwei Orientierungsebenen vorherrschen.

Alle Kinder, bis auf Achmet, haben begonnen, sich auf die Theaterpädagogin zuzubewegen. Diese dreht sich um und wendet sich den Kindern zu. Sie hält eine Hand vor ihren Körper und sagt: „Ne. Stehen bleiben". Sie wiederholt: „Stehen bleiben." und fügt dem leise hinzu: „Alle müssen stehen bleiben."



Abb. 33 „Alle müssen stehen bleiben."

Die gemeinsame Konzentration richtet sich auf die Pädagogin, die allerdings das ‚Spiel im Spiel' beendet, das die Kinder (bis auf Achmet) gefunden haben, indem sie dies nicht nur verbalisiert, sondern sich auch körperlich gegenüber den agierenden Kindern aufbaut. Sie reagiert damit auf die Bewegungsimpulse der vier Kinder, denen sie sich nun zuwendet, die sie aber zugleich mit ihrer Handbewegung zurückweist. Damit erhalten die aufkeimenden gemeinschaftsstiftenden Impulse keine Geltung mehr und müssen somit versiegen.

Während die Theaterpädagogin weitergeht, beginnen Malik und Bojan eine kurze Schubserei. Bojan stupst Malik grinsend nach hinten und dreht sich geschwind wieder um, stellt sich mit vor dem Körper gefalteten Händen still hin und sucht dabei schnell den Blickkontakt mit der Pädagogin.



Abb. 34 Malik und Bojan schubsen sich grinsend

Auch wenn der vorherige Spielimpuls abgewiesen wurde, so entsteht gleich wieder, in einer erneut abgewandelten Manier, ein weiteres ‚Spiel im Spiel'. Anstatt wie vorher der Theaterpädagogin unbemerkt hinterherzulaufen, kommt es zu einer spielerischen Schubserei zwischen zwei Kindern. Dabei werden die Anforderungen der Pädagogin insofern eingehalten, als das Sichschubsen, das offensichtlich Freude bereitet, nun auf der Stelle stattfindet. Damit schließt die Aktion an die von der Pädagogin geforderte Spielordnung an. Da die beiden

Agierenden jedoch nicht *still* stehen bleiben, geht damit gleichzeitig ein antithetischer Gehalt einher. Bei alledem wird die Autorität der Theaterpädagogin insofern hervorgebracht, als Bojan sich am Ende der Handlung wieder auf die Erwachsene bezieht, indem er ihren Blick sucht. Mit seinen vor dem Körper gefalteten Händen unterwirft er sich und signalisiert Ruhe, also Stillstehen. Er präsentiert sich somit als jemand, der die Autorität der Pädagogin anerkennt und kooperativ ein grundsätzliches Interesse an einer gemeinsamen spielerischen Handlung hat.

Die Theaterpädagogin sagt, während sie weiter in einem Kreis läuft, „uund jeetzt klopf ich den Achmet an und Achmet geht hinter mir her". Die Kinder verfolgen sie mit ihren Blicken. Die Pädagogin tippt auf Achmets Schulter.

Die Theaterpädagogin erhält die Aufmerksamkeit aller Kinder und hat damit auch die Befugnis erhalten, das weitere Geschehen zu deuten. Dabei wird die Ordnung für das Spiel, die sie vorschlägt, als gegeben vorausgesetzt und scheint nicht hinterfragbar zu sein. Die Pädagogin wird (als Erwachsene der Mehrheitsgesellschaft) als eine Person hervorgebracht, der es zu folgen gilt. Indem die Theaterpädagogin nun Achmet in ihr Spiel einbezieht – die einzige Person, die die ganze Zeit auf der Stelle stehen blieb –, erkennt sie belohnend an, dass Achmet sich bisher an die von ihr vorgegebenen Ordnungen des Spiels gehalten hat. Während die anderen sich selbst bereits in Aktion gebracht haben, ist es Achmet, der von ihr nun befugt wird, zu agieren – und zwar befugt zu der Aktion, die der neuen, von der Erwachsenen vorgegebenen Spielregel entspricht.

Bojan, der beobachtet hat, wie sich die Pädagogin vor Achmet stellt und die beiden eine Reihe bilden, rennt nun zu ihnen hin. Die Theaterpädagogin sieht dies, blickt ihn an und entgegnet schnell und knapp: „Nein. Nein.", woraufhin Bojan wieder auf seinen Platz zurückkehrt. Die Pädagogin fügt hinzu: „Du bleibst, ihr bleibt dabei stehen."



Abb. 35 Bojan rennt zu Achmet und der Pädagogin

Indem die Theaterpädagogin mit Achmet eine Reihe bildet, wird ersichtlich, dass eine neue Spielregel durch die Erwachsene eingeführt wird. Die Erwachsene, die den Startpunkt der Reihe bildet, hat dabei eine zentrale Rolle erhalten.

Der neuen Regel folgend, will auch Bojan sich der Reihenbildung anschließen. Das Rennen verkörpert seine Spielfreude und sein Beteiligtsein an einer gemeinsamen Interaktion. Die Reaktion, die er jedoch erhält, ist ein seine Handlung korrigierendes Verbot. Das „*Nein. Nein*." der Pädagogin weist auf einen Fehler hin, womit sein Versuch, die „kollektive Intentionalität" (Tomasello 2020, S. 35) eines neuen Spielbeginns zu verstehen und diese zu teilen, gescheitert ist.

Die Theaterpädagogin fährt fort: „und Achmet, du kommst hinter mir her". Mohamed entgegnet laut und genervt: „Ah, warum Achmet immer."

Mohamed (der zum ersten Mal dabei ist) bekundet mit seiner Frage, dass für ihn die hier praktizierten Ordnungen nicht nachvollziehbar sind. Die Tatsache, dass jemand ausgewählt wurde, der angeblich „*immer*" ausgewählt werde, verlangt seiner Meinung nach eine Erklärung. Dabei lässt das verabsolutierende „*immer*" darauf schließen, dass in dieser Gruppe bereits gefestigte Ordnungen vorzuherrschen scheinen, die auch – zum Leidwesen Mohameds – nicht ohne Weiteres verändert werden können. Während Bojan soeben noch performativ-materiell durch Ausprobieren einen Anschluss an die Handlungen der Erwachsenen gesucht hat, artikuliert sich Mohamed oppositionell und gibt seinem Unmut Raum. Beide Handlungen (die körperliche Artikulation Bojans und die verbale Mohameds) scheinen von dem Wunsch geleitet, ausgewählt zu werden. Ein An-der-Reihe-sein-Dürfen und die räumliche Nähe zur Pädagogin, deren Person den zentralen Ausgangspunkt der Reihe bildet, werden positiv gerahmt. Das Begehren der Kinder richtet sich auf die Theaterpädagogin und ihre Auswahl (und weniger auf das Geschehen der Kinder miteinander oder auf Dinge im Raum). Damit wird in dieser Situation die Nähe zur Pädagogin ein Symbol dafür, anerkannt zu werden und dazuzugehören.

Während Bojan versucht hat, neue Impulse im Anschluss an die vorherrschenden Ordnungen zu integrieren, macht Mohamed explizit, was bisher nicht angesprochen wurde. Es wurde bisher nicht kommuniziert, wer nach welchen Regeln an der Reihe ist und somit symbolische Anerkennung erlangt. Er begibt sich damit als Einziger explizit auf eine Metaebene, eröffnet einen Diskurs und hinterfragt die von der erwachsenen Person aufgestellten Interaktionsordnungen.

Achmet blickt zu Mohamed, lächelt und streckt seine Zunge heraus. Er grinst ihn weiter an, während er der Theaterpädagogin hinterherläuft.

Achmets performativ-materielle Artikulation ist eine direkte Antwort auf die Nachfrage Mohameds. Mit der Symbolik der Nähe zu der Erwachsenen als ein Dazugehören und Festlegung einer Reihenfolge wird die Möglichkeit der Konkurrenz aufgebaut. Das schadenfrohe Herausstrecken der Zunge symbolisiert die Wettbewerbssituation, in der sich die teilnehmenden Kinder befinden, nämlich in einem Wettbewerb darum, wer von der Pädagogin aufgerufen wird und in ihrer Nähe sein kann. Achmet ist der Gewinner. Das disziplinierte Unterwerfen an die vorgegebenen Spielregeln hat sich für ihn ausgezahlt.

Dann fasst die Pädagogin Jumana an die Schulter, sagt dabei: „und Jumana geht auch hinter mir her.“

Mit dem Zugriff auf Jumanas Schulter erhält die Theaterpädagogin erneut das Recht, eine weitere Person symbolisch in den Kreis der Auserwählten aufzunehmen. Indem die Pädagogin dabei ihre Person (und nicht Achmet) als Bezugspunkt nimmt, hinter dem Jumana hergehen soll, wird noch einmal ihre Rolle als eine zentrale in dem Geschehen hervorgebracht.

Jumana beginnt loszulaufen und will sich zwischen der Erwachsenen und Achmet einreihen. Die Theaterpädagogin dreht sich zu ihr um, lächelt und sagt: „hinter Achmet“ (Abbildung 36). Achmet versucht Jumana zur Seite zu schieben (Abbildung 37). Die Pädagogin fasst Jumana an der Schulter an und zeigt mit dem Zeigefinger hinter Achmet. Daraufhin stellt sich Jumana lächelnd hinter ihn. Doch sobald die Theaterpädagogin wieder weiterläuft und dabei eine Kurve dreht, geht Jumana an Achmet vorbei und reiht sich im Laufen hinter der Pädagogin ein (Abbildung 38).



Abb. 36 „hinter Achmet“



Abb. 37 Beiseiteschieben



Abb. 38 Jumana geht an Achmet vorbei

Jumana, als die nächste Auserwählte, reiht sich – entsprechend der Vorgabe – hinter der Erwachsenen ein und sucht dabei die Nähe zur Theaterpädagogin als Symbol von Anerkennung. Nachdem die Pädagogin die Regeln spezifiziert („*hinter Achmet*“), beginnt ein Kampf um die Nähe zu ihr. Jumanas Lächeln ist ein Hinweis darauf, dass sie die Anweisungen zwar verstanden hat, sich aber dennoch oppositionell verhält. Sie legt die Regeln spielerisch für sich so aus, dass für sie die Nähe zur Pädagogin möglich wird. Dazu nutzt sie geschickt die nächstbeste Situation, nämlich eine Kurve, die ihr es möglich macht, schnell und ungesehen ihre Position zu ändern, indem sie den Weg abkürzt – auch auf die Gefahr hin, von den anderen als nicht regelgerecht und unkooperativ wahrgenommen zu werden. Die Zugehörigkeit und Anerkennung, die sie symbolisch mit der Nähe zu der erwachsenen Person verbindet, sind bedeutender als die Zugehörigkeit zu den anderen Kindern.

Die Handlung ist so gelenkt, dass sie sich auf die Erwachsene bezieht, daher werden Achmet und Jumana auf der Suche nach Anerkennung und Zugehörigkeit in sich gegenseitig konkurrierende Positionen gebracht, was sich auch im weiteren Verlauf bestätigt.

Achmet bleibt plötzlich (genervt) stehen, schreit aufgebracht in einer hohen Stimme „kuck mal er“ und nimmt beide Hände wedelnd nach oben. Die Theaterpädagogin geht langsam weiter und schaut den schreienden Achmet an. Jumana läuft hinter der Theaterpädagogin her. Dann geht Achmet auf die beiden zu und sagt in lauter, hoher (aufgebrachter) Stimme „er kann nicht [unverständlich]“. Mohamed, der wie Bojan und Malik stillsteht, sagt mit tiefer, ruhiger Stimme: „Sie, nicht er.“



Abb. 39 „kuck mal er“

Die Konkurrenzsituation eskaliert. Was sich eben noch durch Warten ausgezahlt hat und Achmet als schadenfrohen Gewinner hervorbrachte, wird nun durch Jumanas Handlung zerstört. Der Ausdruck „*er kann nicht*“ ist ein Hinweis auf das moralische Empfinden Achmets, das von einem Einhalten von Regeln, von dem, was man machen „*kann*“, und dem, was man „*nicht*“ machen „*kann*“, im sozialen Miteinander ausgeht. Achmet hat den Kampf um die Nähe zur Pädagogin verloren und bringt seine Frustration deutlich zum Ausdruck, indem er aus dem Spiel aussteigt und – entgegen den Vorgaben der Erwachsenen – eine körperliche Distanz sucht, laut wird und sich heftig bewegt.

Wie sehr die Situation von Konkurrenz geprägt ist, zeigt der Hinweis Mohameds, der – distanziert von jeglichen Emotionen – die Grammatik in Achmets Satz korrigiert, ihn auf einen sprachlichen Fehler hinweist und somit die Herrschaftsmacht der Sprache der Mehrheitsgesellschaft hervorhebt.

Malik tritt mit seinem Fuß (dem schreienden) Achmet von hinten schnell und kurz an sein Bein. Achmet blickt zu Malik und nimmt langsam seine Hand Richtung Gesicht, dabei hält er zwei Finger seiner Hand vor seine Augen und zeigt auf Malik. Jetzt macht Bojan die gleiche Geste (nimmt zwei Finger einer Hand vor seine Augen) und schaut dabei Achmet an. Auch Malik, nimmt – nach einem kurzen Seitenblick zu Bojan – zwei Finger und hält sie vor seine Augen.

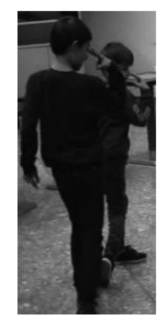


Abb. 40 Bojan und Malik schauen zu Achmet



Abb. 41 Achmet schaut zu Bojan und Malik

In einem Moment, in dem er von der Erwachsenen nicht gesehen werden kann, tritt Malik an Achmets Bein und eröffnet mit diesem Impuls eine neue Kampfarena, die sich hinter dem Rücken der Pädagogin abspielt. In Form einer gestischen Androhung wird performativ-materiell zunächst von Achmet auf eine allumfassende Überwachung seinerseits hingewiesen, eine Kontrolle der anderen. Bojan zeigt in seiner Erwiderung ebendieser Geste, dass auch er über die gleichen Beobachtungsfähigkeiten verfügt und bereit ist, den Kampf mit Achmet aufzunehmen. Malik, der die Geste mimetisch übernimmt, validiert diese Beobachtungsgabe und konstruiert sich somit als Teil eines Teams mit Bojan, mit dem er sich solidarisiert. Zugleich signalisiert er, dass er dem Kampf ebenso gewachsen ist. In der Eröffnung dieser (vor der Erwachsenen verdeckten) Kampfarena und der Androhung einer Überwachung zeigt sich auch in dieser Situation eine konkurrierende Position der Kinder – zugleich aber auch eine Solidarisierung zwischen Malik und Bojan.

Während des Schreiens von Achmet fasst sich Jumana, die jetzt direkt hinter der Erwachsenen herläuft, mit beiden Armen und Händen auf den Bauch und krümmt sich. Sie läuft zu dem Rand des Spielkreises. Die Theaterpädagogin folgt ihr und fragt: „Tut dir dein Bauch weh?“



Abb. 42 „Tut dir dein Bauch weh?“

Jumana setzt sich auf einen der Stühle an der Seite, hält sich den Bauch fest und blickt auf den Boden. Die Pädagogin, die neben ihr steht, streckt eine Hand zu ihr aus, die andere hält sie auf ihren eigenen Bauch.

Die Reihenfolge der Aufstellung hinter der Theaterpädagogin wird zum Nebenthema. Fokus des Geschehens sind jetzt die körperlichen Schmerzen als ein Hinweis auf eine Verstimmtheit und ein Ausdruck einer nicht willkürlichen Macht. Jumana entzieht sich räumlich, indem sie sich an den Rand der Spielfläche begibt und ebenso ihre Körperbewegungen nach innen richtet. Damit wird die Aufmerksamkeit vom Zentrum weg und hin zum Rand und zur Akteurin Jumana verschoben, die sich aus dem Kampfzentrum zurückzieht und eine Auszeit nimmt. Sie wird somit zur „Grenzexistenz[]" (Bhabha 2000, S. 1). Während die Erwachsene der Reaktion von Achmet keine Aufmerksamkeit schenkt, wendet diese sich nun Jumana nicht nur durch Nähe, sondern auch durch Körperkontakt zu. Diese emphatische Handlung kann möglicherweise auch als ein Zeichen der eigenen Schutzbedürftigkeit in dieser brüchigen Situation gelesen werden.

Malik rennt nun zu einem der Stühle neben Jumana, die zur Begrenzung der Spielfläche aufgestellt wurden. Aus dem Schwung des Rennens heraus setzt sich Malik auf einen Stuhl, der dabei mit lautem Geräusch mit ihm zusammen einen Meter nach hinten gleitet (und aus dem Blickwinkel der Kamera verschwindet).



Abb. 43 Malik rennt auf einen Stuhl zu



Abb. 44 Malik gleitet mit dem Stuhl nach hinten

Malik greift, entgegen der eigentlichen Ansage der Pädagogin (still stehen zu bleiben), mit Schwung und spielerisch die Bewegungsrichtung Jumanas weg vom Zentrum auf. Somit wird auch er zu einer „Grenzexistenz[]" (ebd.). Allerdings bewegt er sich nicht nur an den Rand, sondern gar über den Rand hinaus. Mit seinem dynamischen Herausgleiten des Stuhles sprengt er lautstark die Grenzen des Kreises und somit auch die normativen Vorgaben und Rahmungen der Theaterpädagogin.

Die Pädagogin läuft wieder in die Mitte und sagt plötzlich: „Okay, Blitz." Sie bleibt dann still stehen und streckt ihre Armen zur Seite aus. Alle Kinder

schauen sie an und bleiben sofort still stehen, nur Jumana ist nicht im Bild. Die Gruppe beginnt dann eine neue Reihe zu bilden.



Abb. 45 „Okay, Blitz"

Die Theaterpädagogin verlässt Jumana und den gesprengten Rand. Ohne weiter Bezug zu den Geschehnissen von soeben zu nehmen, kehrt sie zur Spielfläche zurück. Das Spiel geht weiter. Es nehmen diejenigen teil, die den Kampf in der Arena bisher überlebt haben und nicht am Rand zurückbleiben. Damit wird das Thema verschoben und auf die bereits erfolgreich angewandte Metapher des Blitzes zurückgegriffen. Noch einmal nimmt die Pädagogin eine höhere Macht zur Hilfe, um die konzentrierte Aufmerksamkeit der Kinder zu erhalten. Der Blitz ist dabei ein Symbol, das den Kindern bereits vertraut ist und das dazu dienen kann, eine orientierende Struktur in diesem strukturlosen Raum darzustellen. Die Starre des Blitzes kann nicht nur für die Kinder, sondern insbesondere auch für die Theaterpädagogin, die hier mit ihrer Macht kämpft, einen Halt bieten. Wieder ist es die Erwachsene, die den Zeitpunkt des Blitzes bestimmt und deren Person den alleinigen Bezugspunkt für das neue Geschehen bildet.

6.1.4.2 Zentrale Aspekte einer komparativen Betrachtung

Um die komparativen Aspekte zusammenfassend zu beleuchten, wird zunächst erläutert, warum der Fall einem isoliert-brüchigen Modus (siehe Kapitel 6.2) zugeordnet wird, um dann weitere Gesichtspunkte hervorzuheben.

Relevante Aspekte für die Zuordnung zum isoliert-brüchigen Modus (der Verknüpfung von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen)

Isoliertheit und Brüchigkeit beziehen sich auf die Relation von Prozessen der Ordnungsbildung mit Praktiken der Imagination. Neue aufkeimende Impulse, die von den Kindern hier zahlreich eingebracht werden, bleiben isoliert und finden keine Möglichkeit, an die vorherrschenden Ordnungen anzuschließen.

Zwar scheint es ein allgemeines Interesse daran zu geben, dass ein gemeinsames Spiel entstehen kann, und es kommen auch immer wieder neue Impulse auf, doch diese werden bereits in ihren Ansätzen gestoppt und verblassen ebenso häufig wie sie aufkeimen – bis die Situation schließlich in der Äußerung eines körperlichen Schmerzes endet. Insofern entsteht aus einer zu Beginn noch lachenden Spielgemeinschaft eine frustrierte und konkurrierende Ansammlung von Menschen.

Die Situation beschreibt einen Übergangsmoment von einem Spiel in das nächste, bei dem die Suche nach einer (noch nicht vorhandenen) gemeinsamen Ordnung eines Spieles entscheidend wird. Dabei werden von der Pädagogin Ordnungsvorschläge eingebracht und auch von den Kindern reichliche Bemühungen unternommen, daran anzuschließen, sowie es auch Solidarisierungsversuche oder gemeinschaftsstiftende Momente gibt, die aber immer wieder abgebrochen werden. Die Handlungen bleiben letztendlich eine auf die erwachsene Person zentrierte Interaktion, was zu einer Konkurrenz führt, während die Bindungen der Kinder untereinander nicht gestärkt werden. Es kommt zu Kämpfen darüber, wer den Rahmen bestimmen kann. Daher entsteht viel eher eine Wettbewerbssituation als die Möglichkeit einer Vergemeinschaftung. Imaginationen können hier nicht ersichtlich artikuliert werden. Es kommen nur in performativ-materieller Form neue individuelle Impulse zum Vorschein. Diese verblassen jedoch wieder und können insofern auch nicht in bestehende Ordnungen integriert werden.

Gemeinsames Verständnis der Symbolik
Diese Sequenz ist geprägt von der gemeinsamen Absicht, zusammen ein Spiel zu spielen. Doch auch wenn sich die Beteiligten über diese symbolische Deutung einig sind, so herrscht dennoch Uneinigkeit darüber, welches Spiel wie gespielt werden soll. In dieser Hinsicht ist die Situation eine Suche nach einer verbindenden symbolischen Kooperationsgemeinsamkeit, geleitet von „koordinierten Entscheidungsprozessen" (Tomasello 2020, S. 251). Von einzelnen Kindern ist ein Streben nach symbolischer Anerkennung und Zugehörigkeit zu erkennen, was sich beispielsweise über die Nähe zur Theaterpädagogin zeigt, die als symbolische Autoritätsperson hervorgebracht wird, weil ihr die Deutungshoheit zugewiesen wird. Allerdings wird diese Autorität auch immer wieder infrage gestellt und es kommt zu Momenten mit Potenzial einer Solidarisierung und Vergemeinschaftung zwischen den Kindern. Dieses Potenzial wird aber letztlich durch individuelle Symbole der Überwachung, der Korrektur oder des Wettkampfes abgeschwächt. Da sich die Absichten widersprechen und Ziele unvereinbar sind, kann keine kooperative Spielgemeinschaft (Tomasello 2020) hergestellt werden, denn es gibt keine gemeinsame symbolische Deutung einer Wir-Situation.

Dabei erhält symbolische Macht nur, wer sich im Zentrum der Kampfarena halten kann und Legitimität durch die Nähe zur Autoritätsperson genießt.

Gemeinschaftsstiftendes Imaginäres

In dieser Sequenz wird an keiner Stelle etwas deutlich, das auf expliziertes Imaginäres verweist. Selbst darüber, was sich in Form einer symbolisch-imaginären Artikulation zeigt, gibt es keine Eindeutigkeit. Es können lediglich Hypothesen aufgestellt werden: So könnte die Sequenz von einem kollektiven imaginären Wunsch geprägt sein, dass ein gemeinsames Spiel gespielt wird, dessen Regeln alle kennen und akzeptieren. Ebenso könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass Handlungen von dem imaginären Bild geleitet werden, dass die Beteiligten über ihre Positionen im Raum frei verfügen können und nach Belieben stets die Nähe zu einer gewünschten Person suchen können, oder auch davon, dass Regeln jederzeit von jedem neu gestaltet werden können. Da dies aber nur Hypothesen sind und es keinen Verweis auf etwas Imaginäres gibt, bleiben die inneren Bilder implizit (und sind empirisch nicht nachweisbar). Somit kann in den hier abgebildeten Praktiken auch kein gemeinschaftsstiftendes Imaginäres rekonstruiert werden, das sich über die Symbolik in den Praktiken artikulieren würde und auf das alle Beteiligten Bezug nehmen könnten.

Interaktive Bewegungsqualität und Materialität

War zu Beginn der Sequenz die Bewegung dann harmonisch aufeinander abgestimmt, wenn sich die Kinder an der Theaterpädagogin und ihren Vorgaben orientiert haben und sich davon mitreißen ließen, so kommt dieser Fluss spätestens in dem Moment ins Wanken, als die Kinder versuchen, neue Bewegungsimpulse einzubringen. Dabei gibt es zahlreiche Bemühungen, die allerdings immer wieder durch Korrekturen der Pädagogin oder anderer Kinder sowie durch Unmutsäußerungen der Mitspielenden unterbrochen werden.

Die Zentriertheit der Bewegung auf die Theaterpädagogin führt zu Versuchen, Nähe und Distanz zu ihr verhandeln zu wollen und den eigenen körperlichen Standort selbst bestimmen zu können. Dabei können die Bewegungen schwerer in einen Kreislauf kommen, wenn sie nur auf eine Person, nämlich die Erwachsene konzentriert sind. So gehen Impulse von der erwachsenen Person aus, können aber nicht unter den Kindern weitergeben werden, weil sie immer auf die erwachsene Person verweisen und die Linien zwischen den Kindern nicht gestärkt werden.

Das vorgeschlagene Bewegungsspiel in diesen diskontinuierlichen Räumen ist insofern widersprüchlich, als es mehr auf einem Stillstand als auf einer körperlichen Aktivität und auf Positionsänderungen basiert. Zugleich ist der Kontext, in dem dieses Spiel stattfindet, geprägt von Menschen, die sich insofern in bewegten Lebensumständen befinden, als sie ‚auf der Durchreise' sind und ständigen Bewegungsanforderungen ausgesetzt werden. Daher wird es umso bedeutender, wenn die Bewegungen in dem Spiel nicht nur auf einer elektrischen Starre (Blitz) beruhen, sondern auch deren Richtung eingeschränkt wird, indem sie nur auf eine vorgegebene Linie und Richtung verweisen (zwischen Pädagogin und Kind). Es kommt insofern in dieser Sequenz zu

nicht vorhersehbaren oder nicht erwünschten Bewegungsdynamiken unter den Kindern, welche zu Nichtanerkennung oder gar zum Ausdruck von Schmerz führen.

Weitere machtkritische Aspekte
Ein Verharren in einer stillen, energiegeladenen Position spiegelt (und verstärkt zugleich) die Situation der Lebensweise in einer Aufnahmeunterkunft. Anstatt eine Möglichkeit zu erhalten, in Bewegung zu kommen, ist der Raum begrenzt und die Bewegungsrichtung vorgegeben. Die individuellen Bezüge unter den Kindern erhalten keine Beachtung, stattdessen wird ein Platz im Zentrum erkämpft. Wer diesem Kampf nicht standhält oder nicht in der Lage ist, den Rahmen zu sprengen, läuft Gefahr, mit Schmerzen an den Rand gedrängt zu werden.

Im Anschluss an Foucault (1976) lässt sich feststellen, dass eine Unterwerfung unter eine Disziplinarmacht dann stattfindet, wenn unter den Kindern Konkurrenz auftritt, die Grammatik der Sprache der Aufnahmegesellschaft korrigiert wird oder eine gegenseitige Überwachung stattfindet. Dabei entscheidet die Theaterpädagogin als Repräsentanz einer symbolischen Autorität über die Zugehörigkeit zu der von ihr festgelegten „Reihe“. Insofern materialisiert sich in der Person der Erwachsenen die Sehnsucht nach Anerkennung und Zugehörigkeit.

6.1.5 „Statue im Museum“

Das nächste Fallbeispiel zeigt, wie Ordnungen der Handlungspraxis, die nicht selbstverständlich sind, verhandelt werden.

6.1.5.1 Falldarstellung

In dieser Falldarstellung erfolgt zunächst eine kurze Beschreibung der Ausgangssituation, bevor der Verlauf eines Spiels dargestellt wird.



Abb. 46 Namen der beteiligten Kinder

Es ist der erste Projekttag und eine Stunde ist bereits vergangen. Die Kinder haben einen Kreis formiert, die Theaterpädagogin steht in der Mitte. Sie leitet die nächste Übung ein: „Wir sind in einem Museum“ und fragt nach, ob alle wüssten, was ein Museum sei. Es entsteht eine Debatte darüber, was das Wort Museum[90] *bedeutet und dass Statuen Menschen aus Stein sind. Während dieser Debatte beginnen einige Kinder (Alin, Ferda, Adriana und Dennis) ihre Arme in eine bestimmte starre Position zu bringen.*



Abb. 47 „Weiß jemand, was eine Statue ist?“

Dann erklärt die Theaterpädagogin: „Sehr gut. Und es geht jetzt darum, dass einer die Statue ist und der andere macht die Statue.“ Alin, Ferda, Adriana und Dennis lösen ihre Armpositionen wieder auf.

Die Theaterpädagogin steht in der Kreismitte, wodurch eine kleine Bühne entsteht. Sie führt mit den Worten „*Wir sind in einem Museum*“ in eine Als-ob-Situation ein und baut mit der Behauptung einen imaginären Raum, nämlich ein Museum, auf. Obgleich es von ihr keine Vorgaben dazu gibt, wie eine Statue dargestellt werden soll, reagieren Alin, Dennis, Ferda und Adriana unmittelbar auf die Anweisung der Pädagogin und lassen sich auf das Statuenspiel ein. Sie sind damit bereits zur Statue geworden, bevor das eigentliche Spiel, das gerade erst erklärt wird, begonnen hat.

Die Theaterpädagogin sagt: „Zum Beispiel, wenn Ferda die Statue ist. Kommst du mal in die Mitte?“ Ferda lächelt, sie geht mit starren Armen und Beinen roboterartig in die Mitte. „Genau“ sagt die Pädagogin.

[90] Einige verstehen zunächst ‚Musik‘ und die Kinder klären untereinander, was Musik ist und was ein Museum ist.



Abb. 48 „Kommst du mal in die Mitte?"

Ferda hat sich bereits zu Beginn, ebenso wie Alin, Adriana und Dennis, durch ihr Posieren als ‚formbares Körpermaterial' angeboten. Auf dieses Angebot greift die Pädagogin jetzt zurück, wählt Ferda als exemplarisches Objekt aus und weist ihr einen zentralen Platz zu. Die Aufforderung, in die Mitte zu kommen, stellt Ferda offensichtlich vor die paradoxe Herausforderung, zugleich zu versuchen unbeweglich zu bleiben und dabei als kooperative Schülerin in die Mitte zu gehen, was eine puppenhafte Wirkung mit sich bringt. Die Erfahrung einer widersprüchlichen Körperlichkeit, der Versuch, vorgestellte Spielwirklichkeit (Mensch aus Stein) und gelebte Alltagswirklichkeit (Schülerin) in den Bewegungen zu vereinen, bringt Ferda zum Lächeln. Die Pädagogin bestärkt Ferdas hybride Aktion mit einem „*Genau*".

Ferda lächelt, während die Theaterpädagogin sagt: „Ferda ist eine Statue." Dennis entgegnet laut: „Ein Statue nisch lachen."



Abb. 49 „Ferda ist eine Statue"

Mit der Behauptung der Theaterpädagogin „*Ferda ist eine Statue*" wird eine imaginäre Wahrheit aufgestellt. Das Imaginäre wird damit personifiziert. Durch die Explikation des Imaginären wird es auch möglich, dass es explizit infrage gestellt werden kann. Dies ist der Fall, wenn die Verkörperung Ferdas, die Dennis sieht, anscheinend nicht mit seinen Vorstellungen und inneren Bildern einer Statue übereinstimmt. Seine Aussage, dass eine Statue nicht lacht,

weist darauf hin, was seiner Ansicht nach noch fehlt, damit Ferda (mehr) zu einer imaginären Statue werden kann. Dennis bestätigt zwar die grundsätzliche symbolische Ordnung eines vorgeschlagenen Spiels, bei dem Statuen verkörpert werden, jedoch lehnt er die Art und Weise der lächelnden Verkörperung, nämlich die Darstellung eines Zustands des Dazwischen – zwischen Mensch mit Emotion und Statue ohne Bewegung – ab.

Die Theaterpädagogin dreht sich zu Dennis. „Ja, eh, naja, es gibt auch Statuen/“

Die Pädagogin nimmt Dennis Einwurf auf, relativiert diesen allerdings, wenn sie auf die Vielfalt von Statuen hinweist. Damit argumentiert sie auf der Ebene des Imaginären, dem keine Grenzen gesetzt sind. Das Lachen wird von ihr als ein für eine Statue durchaus denkbarer Gesichtsausdruck gelesen.

Ferda lacht laut und gibt dabei einen schluchzenden Ton von sich. Sie nimmt eine Hand vor ihren Mund, beugt den Oberkörper seitlich nach vorne und kichert. Die Theaterpädagogin dreht sich Richtung Dennis und entgegnet: „Das ist schwer.“



Abb. 50 Ferda lacht

Nachdem Ferda darauf hingewiesen wurde, dass Statuen nicht lachen würden, wird aus dem Lächeln ein lautes, lachendes Schluchzen. Aufgrund ihrer ausgelieferten, objektivierten Position gerät Ferda körperlich aus ihrer Mitte und dreht sich vom Zentrum weg (schutzsuchend hin zur Pädagogin). Ferda bricht aus und verlässt das imaginäre Moment einer starren Statue, was sich performativ-materiell in einem Zur-Seite-Drehen und ihren lautlichen Äußerungen spiegelt. Mit der Aussage der Pädagogin, dass es schwer sei, gewährt sie Ferda Zeit und Raum für die Gestaltung einer imaginären Statue. Es findet eine weibliche Vergemeinschaftung statt, die sowohl als Verteidigung, aber auch als Entmündigung oder Verringerung der Selbstbestimmung Ferdas gesehen werden kann. Ferda scheint sich in einem Zustand zwischen Imaginäre-Statue-Sein und dem Versuch, eine zu werden, zu befinden, womit sie sich Dennis‘ Vorschreibungen unterwirft.

Dennis sagt leise (zu sich): „Ich mache.“

Ferda darf – Dennis‘ Vorstellungen gemäß – nicht lachen, denn sie wurde mit dem Statue-Werden objektiviert, woraus folgt, dass sie auch als imaginäre Statue oder als imaginärer Mensch aus Stein keine Scham empfinden kann. Mit dem Entschluss, aktiv einzuschreiten, nimmt Dennis eine Metaebene ein, denn er kann versuchen, diesen Zustand des Dazwischen zu beenden und die symbolische Ordnung des Spiels wieder ins Lot zu bringen, um das Imaginäre (seine Vorstellung, dass eine Statue nicht lacht) für alle sichtbar werden zu lassen.

Die Theaterpädagogin spricht weiter: „So und ich darf jetzt Ferda zu einer anderen Statue machen.“ Ferda lächelt. Die Pädagogin bewegt nacheinander Ferdas Arme und bringt beide Hände Ferdas nebeneinander. In dem Moment, in dem die Pädagogin Ferdas Kopf berühren möchte, lacht Ferda laut, beugt ihren Oberkörper nach vorne und nimmt die Hände vors Gesicht. Ferda kichert und schaut zu den beiden Mädchen an der Seite (welche ihre Sprache sprechen).




Abb. 51 „So und ich darf jetzt“



Abb. 52 Ferda hält sich die Hände vors Gesicht

Mit dem Erteilen einer Erlaubnis an sich selbst („*ich darf*“) geht die Theaterpädagogin davon aus, dass die Berührung eines anderen Körpers eine Grenzüberschreitung ist, die einer Befugnis bedarf. Diese respektvolle Geste verweist bereits auf die Vulnerabilität der Momente der Objektivierung und die damit einhergehende leibliche Grenzverschiebung. Während Ferdas Körper aufgrund dieser Grenzüberschreitung und der Vermischung von Objekt und Subjekt verhandelt und sie platziert wird, scheint Ferda die Kontrolle zu verlieren. Ihr Körper, den sie mit ihren Händen schützen möchte, wird fragil. Der Blick zu den beiden Mädchen, deren Sprache Ferda spricht, wirkt wie die Suche nach Schutz und nach Verbündeten. Dieser Schutz wird notwendig, denn es entsteht zum einen eine Aufforderung an Ferda (als zu formende Person), sich bewusst fallen zu lassen, und zum anderen an die Pädagogin (als formende Person), aktiv das Geschehen zu bestimmen, wozu sich die Theaterpädagogin die Erlaubnis gibt. Durch diese arbeitsteilige Trennung, die in einer einzigen verkörperten Figur (einer Statue im Museum) vereint werden soll, gehen im Spiel die imaginären Verkörperungen über die Grenzen der materiellen Körper

hinaus. Dies erfordert Mut und Vertrauen von Ferda, denn als zu formende Statue ist sie nun abhängig von dem Gestalten der Theaterpädagogin. Sie ist durch die Objektivierung ihres Körpers leiblichen Gefahren ausgesetzt; es gibt keine schützenden Materialien, an denen ein Festhalten möglich wäre. Will Ferda als Schülerin kooperieren, muss sie dafür die imaginäre Statue von dem eigenen (schamvollen) Ich abkoppeln.

Dennis steht auf und sagt: „Okay, geh mal in deinen Platz, ich gehe." Dabei winkt er mit einer ausladenden Armbewegung zur Seite, geht mit großen Schritten in die Mitte des Kreises und schiebt die Ärmel seines Pullovers nach oben. Er schiebt Ferda an ihrem Arm beiseite.



Abb. 53 „Okay, geh mal in deinen Platz, ich gehe."

Ferda, die wie ohnmächtig erscheint, wird in ihrer Handlung von Dennis unterbrochen, welcher selbstermächtigend und mit männlich konnotiertem Habitus versucht, eine neue Ordnung herzustellen. Mit körperlichem Übergriff verweist er Ferda aus dem Zentrum. Während sich Ferda als Teil einer Interaktion versteht, schiebt sich Dennis selbst ins Geschehen und zieht das Hier und Jetzt bewusst durch seine Bewegung auf sich, um neu zu ordnen und Ferda als ein Objekt zu platzieren. Seine Handlung stellt einen Versuch dar, das Spiel zu retten, aus dem Ferda ausgebrochen ist, weil sie keine standhafte Figur verkörpert, sondern einen Zustand der Unsicherheit und Fragilität symbolisiert.

Ferda geht zur Seite. Die Theaterpädagogin blickt zu Dennis und sagt: „Ach so?" Sie schaut Ferda nach. Dennis streckt seine Hände der Theaterpädagogin entgegen, wackelt mit den Fingern und sagt „Komm, komm" (*wie in Abbildung 54 dargestellt).*

Mit dem Verlassen des Zentrums unterwirft sich Ferda der Ordnung Dennis'. Die Theaterpädagogin macht mit dem „*Ach so?*" auf die Übergriffigkeit von Dennis aufmerksam, ohne aktiv einzugreifen. Sie weist mit ihrem fragenden Ton bewusst auf eine Irritation hin. Dennis' „*komm, komm*" ist einladend und provokativ. Er stellt sich damit als Teil eines sozialen Teams dar, das andere braucht, damit von ihm gezeigt werden kann, wie man zu einer Statue werden kann, die nicht lacht.



Abb. 54 „Komm, komm."

Dennis hält seine Hände vor sich. Er hat einen sicheren, festen Stand und einen ernsten Blick. Die Theaterpädagogin geht an Dennis vorbei, blickt in die Runde und sagt laut: „Aber ich glaube, ihr habt verstanden, worum es geht." Milena nickt und ruft: „Ja." Die Theaterpädagogin fährt fort: „Ihr dürft den anderen zu einer Statue machen, genau." Sie berührt jetzt Dennis an seinem Rücken und weist mit dem anderen Arm zu seinem Platz außerhalb des Zentrums (siehe Abbildung 55).[91]

Das Bild, das schließlich von Dennis verkörpert wird, erinnert an Abbildungen, ernst zu nehmender, einflussreicher, stattlicher männlicher Personen. Obgleich sein Stand eine Sicherheit symbolisiert, so sind die nach oben offen gehaltenen Handflächen – eine Geste, die er von Ferda übernommen hat – ein Zeichen der Unterwerfung. Ohne auf Dennis' Vorschlag einzugehen, beharrt die Pädagogin, die sich mit ihrer Stimme durchsetzt, auf ihrer Aufgabenstellung. Indem sie ihn berührt und mit einer Geste aus dem Zentrum verweist, setzt sie eine Grenze. Auch wenn sie Dennis' Aktion zulässt, so erklärt sie dennoch seinen Vorschlag als nicht relevant für das Spiel, für das sie nun allen

[91] In der Typologie (Kapitel 6.2) werden Prozesse der Verknüpfung von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen unterschieden. Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung ließe sich auch der Fall „Statue im Museum" an dieser Stelle unterteilen, sodass (ähnlich wie der Fall „Happy Birthday") von zwei voneinander getrennt zu betrachtenden Prozessen (der Relationierung von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen) gesprochen werden könnte (verhandelnd und reziprok). Prozesse lassen sich vermutlich immer noch differenzierter und noch kleinschrittiger betrachten, wovon hier jedoch, nicht nur aus Gründen der Übersichtlichkeit und Verständlichkeit, abgesehen wird. Denn anders als im Fall „Happy Birthday", gibt es in diesem Beispiel nicht nur einen thematischen Bezug (der Geburtstag der Lehrerin bzw. das Spiel einer verkörperten Statue), sondern ebenso einen sequenziellen Anschluss. Milena bezieht sich mit ihrer Anschlussproposition, die gleich folgt, direkt auf die Aussagen über das Imaginäre (nämlich, dass Ferda eine Statue sei und dass Statuen nicht lachen würden) und dessen symbolische Darstellung (einer stattlichen Statue), indem sie einen neuen Impuls („Zwei Cent für dich.") einbringt. Dieser erst ermöglicht es, dass die Verkörperung Dennis' auch von den anderen (man könnte sagen im reziproken Modus) validiert wird. Da erst durch ihren Impuls (eine imaginäre Münze zu überreichen) ein stabiler Zustand nicht nur hergestellt, sondern auch durch andere bestätigt wird, wird diese gesamte Situation als ein Prozess betrachtet, der sich dem verhandelnden Modus zuordnen lässt.

die Erlaubnis gibt, andere objektivieren zu dürfen, an die Milena im Folgenden anschließen wird.

Milena kommt von der Seite, berührt mit der einen Hand ihre andere (als ob sie dort nach etwas greife), schaut Dennis an und sagt: „Zwei Cent für dich." Dennis verharrt in seiner Position.



Abb. 55 Milena überreicht eine imaginäre Münze

Milena setzt um, wozu zuvor die Erlaubnis erteilt wurde, nämlich den anderen objektivieren zu dürfen. Während die Pose Dennis' von der Theaterpädagogin nicht bestätigt wurde, fügt Milena dieser einen neuen Impuls hinzu und greift dabei das Symbol der offen gehaltenen Hände auf. Indem sie es ist, die Dennis eine imaginäre Münze übergibt, macht erst ihre Handlung Dennis zu einem Objekt. Sie validiert Dennis' Verkörperung einer Statue und stabilisiert durch ihren neuen Impuls seine aufgestellte Ordnung. Erst jetzt, nachdem Dennis nicht mehr selbst aktiv Handelnder ist, sondern von Milena objektiviert wird, kann eine Einigung darüber zustande kommen, dass es sich um eine imaginäre Statue handelt, die im folgenden Geschehen von anderen Beteiligten validiert wird. Mit ihrer subversiven, aber dennoch verdeckten Strategie kritisiert Milena die vorhandene Ordnung nicht. Sie verschiebt allerdings den Kurs, indem sie nicht das Zentrum des Geschehens bestimmt, aber der Darstellung eine neue symbolische Bedeutung zufügt, bei der es zu einer Distanzierung vom verletzlichen Körper kommt und ein Geldstück zum Medium der Veräußerung wird. Dabei greift Milena das Symbol der offenen Hände auf und fügt somit der stattlichen Figur ein Moment der Ironie bei, indem sie diese zweckentfremdet. War es vorher noch die Statue selbst, die gelacht hat, so wird es jetzt möglich, dass über die Handlung, die mit der Statue geschieht, gelacht werden kann.

Milena erweitert mit der Übergabe einer imaginären Münze das Spiel, indem sie sich unerschrocken über die Aufgabenstellung der Pädagogin hinweggesetzt.

Ferda geht lächelnd mit ausgestrecktem Arm auf Dennis zu, ihre Fingerspitzen berühren sich, als hätte sie etwas zwischen den Fingern, das sie dann

Dennis in die Hand legt. Milena schaut zu Adriana neben ihr und lacht laut. Hannah lächelt. Die Theaterpädagogin sagt: „Genau."



Abb. 56 Ferda überreicht eine imaginäre Münze

Die Pädagogin, die gerade erst mit einer Geste Dennis aus dem Zentrum verwiesen hat, passt sich mit ihrem bestätigenden „*Genau*" dem neuen Thema (Überreichen einer Münze an eine bittende Person) an. Auch Ferda greift Milenas Idee auf und ist jetzt in der Lage, das Spiel sogar mit einem Lächeln mitzuspielen, weil ihre Rolle in der imaginären Szenerie eindeutig ist. Jetzt ist nicht mehr ihr eigener Körper das Objekt, sondern ein Geldstück wird zum Medium der Übergabe, womit die vorherigen leiblichen Gefahren umgangen werden.

Adriana und Hannah kommen ebenfalls in die Mitte und tun so, als ob sie Dennis etwas in seine Hand legen. Adriana sagt: „Drei Euro." und die Theaterpädagogin streckt kurz ihren Arm aus und erklärt: „Also immer zu zw/" und geht dann entschieden einen Schritt zurück, um laut anzufügen: „Sehr gut."



Abb. 57 Adriana und Hannah überreichen imaginäre Münzen

Auch Adriana und Hannah lassen sich durch das Zuschauen anstecken (vgl. dazu Fischer-Lichte 2005), die Geldsumme steigert sich. Während die Pädagogin zunächst einen erneuten Versuch unternimmt (*streckt kurz ihren Arm aus)*, Dennis zur Seite zu schicken, reagiert sie letztlich responsiv (*geht einen*

Schritt zurück), indem sie den neuen Ordnungen und den Imaginationspraktiken der Kinder Raum lässt.

Doron kommt ebenfalls in die Mitte, gefolgt von Alin. Doron sagt langsam und ernst: „Füffzisch Euro“.



Abb. 58 Doron überreicht „füffzisch Euro“

Dennis blickt ernst. Doron geht lächelnd zu seinem Platz zurück. Nachdem auch Alin zur Mitte geht und Dennis‘ Hand berührt, löst dieser die Statue auf und kehrt lachend an seinen Platz zurück. Lautes Lachen in der Gruppe. Alle haben die Kreismitte verlassen und die Theaterpädagogin sagt: „Okay, macht ihr es zusammen, einer ist die Statue. Der andere macht die Statue.“



Abb. 59 Alin überreicht eine imaginäre Münze

Sie verkörpern ein gemeinsames Wissen darüber, wie man einer bittenden Person Geld überreicht. Dabei sind beispielsweise Assoziationen zu bettelnden Menschen oder auch zu westeuropäischer Straßenkunst denkbar, bei denen Pantomimen ihr Können zeigen. Die imaginären Geldstücke sind das Medium der Vergemeinschaftung geworden, wobei sich der Geldbetrag bis zu einem ekstatischen Moment steigert. Die Statue als starre Idee führt über den Weg der Verhandlung zu einer gemeinsamen Aktion.

6.1.5.2 Zentrale Aspekte einer komparativen Betrachtung

Zunächst wird beleuchtet, inwiefern sich hier von einem verhandelnden Modus sprechen lässt (ausführlich dazu Kapitel 6.2), um dann die komparativen Aspekte hervorzuheben.

Relevante Aspekte für die Zuordnung zum verhandelnden Modus (der Verknüpfung von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen)

Diese Sequenz ist dem verhandelnden Modus zugeordnet. Zur Verhandlung kommen das imaginäre Bild einer Statue und die damit verbundene Symbolik und die Art und Weise, wie diese verkörpert wird. Indem die Theaterpädagogin expliziert, dass Ferda eine (imaginäre) Statue sei, wird es möglich, auf dieses Imaginäre zu reagieren. Es bringt Irritationen hervor. So lässt es eine leibliche Fragilität Ferdas entstehen, die mit dieser Verkörperung einer objektivierten Statue verknüpft ist und Ferda herausfordert. Auch Dennis zeigt eine Irritation, wenn er das Bild einer lachenden und schamvollen Statue wahrnimmt, das nicht mit seinen Vorstellungen übereinzustimmen scheint. Dabei wird von den Beteiligten nicht die vorgeschlagene Ordnung des Spiels als solches infrage gestellt und verhandelt – im Gegenteil: Ferda, Dennis und auch die Pädagogin sind daran interessiert, dieses Spiel aufrechtzuerhalten –, vielmehr führt die praktische Ausführung des imaginären Bildes zu Irritationen. Es findet eine Auseinandersetzung darüber statt, ob Statuen lachen können. Verhandelt wird, ob der mit dem Lachen verbundene Zustand der Scham und die Instabilität eines Zwischenraums zwischen Mensch und Statue dem normativen Bild einer starren, standfesten und stattlichen Statue entsprechen können. Seine Kritik an der körperlichen Umsetzung dieses imaginären Bildes äußert Dennis zuerst nur verbal (*„Ein Statue nisch lachen.“)*, er kündigt dann ein Eingreifen an (*„Ich mache.“)* und setzt schließlich einen neuen Vorschlag um, indem er (performativ-materiell) Positionen zuweist und selbst ein für ihn stimmigeres Bild einer (imaginären) Statue verkörpert, die nicht lacht und somit keine Scham oder Instabilität (symbolisch) zeigt. Die Pädagogin, die Ferdas Verkörperung verteidigt, erklärt Dennis‘ Vorschlag zunächst als nicht relevant, geht also auf die Verhandlung nicht ein. Das dokumentiert sich in der Äußerung *„Ja, eh, naja, es gibt auch Statuen/“* und es zeigt sich, indem die Theaterpädagogin an Dennis vorbeigeht, ihn also ignoriert, und laut sagt: *„Aber ich glaube, ihr habt verstanden, worum es geht.“* Letztlich ist es Milena (gefolgt von weiteren Kindern), die Dennis‘ Ordnung validiert. Sie schlägt eine Lösung vor, mit der sie zwar Dennis‘ Angebot einer imaginären Statue bestätigt, dieses Bild aber komplettiert, indem sie ihre Interpretation (*„Zwei Cent für dich.“*) beifügt.

Es ist das normative Bild einer standfesten Figur, das von Milena bestätigt wird. Gleichzeitig zweckentfremdet sie die Statue, indem sie ihr – mit einem Hauch von Ironie – eine neue Bedeutung hinzugibt und das auffordernde Sym-

bol der offenen Hände aufgreift. Erst dadurch, dass Milena nun Dennis als Statue objektiviert, der bisher selbst aktiv Handelnder war, kann durch ihn eine standfeste und stattliche Statue verkörpert und die Verhandlung zu einer Lösung geführt werden. Das über den Weg der Verhandlung und durch Milena neu interpretierte Bild, durch das die Statue zweckentfremdet wird, lässt eine neue Ordnung entstehen. Diese neue Ordnung greift jedoch nicht den Zustand von Instabilität und Scham auf, sondern das normative Bild einer standfesten und stattlichen Statue, das zugleich Raum lässt für eine Spur von Humor. Als würden die weiteren Beteiligten diese Verhandlung mit Handschlag besiegeln, validieren sie kollektiv das Bild einer nach Geld bettelnden und nicht lachenden Statue, wodurch eine geldgebende (und geldnehmende) imaginäre Gemeinschaft hervorgebracht wird. Im Laufe dieser Verhandlung zeigt sich somit ein kooperatives Arbeiten (was für den ersten Projekttag nicht unbedingt zu erwarten ist), bei dem die Statue als starre Idee dennoch zu einer (Ver-)Handlung führt. (Eine ausführliche Darstellung des verhandelnden Typs findet sich in Kapitel 6.2.3.)

Gemeinsames Verständnis der Symbolik
In dieser Sequenz gibt es ein gemeinsames symbolisches Verständnis einer Spielgemeinschaft, zu deren Erhalt auch die Interagierenden (die Theaterpädagogin, Ferda, Dennis sowie Milena und dann schließlich noch Weitere) beitragen. Die vorgeschlagene Ordnung wird also nicht grundsätzlich angezweifelt, die Umsetzung allerdings hinterfragt und verhandelt. Im Zuge dieser Verhandlung wird symbolisch eine subtile Konstruktion binärer Geschlechterordnungen repräsentiert: Aktives Eingreifen steht der passiven Hingabe gegenüber, Zwischenräume und Fragilität erhalten keinen Raum. Mit der Verkörperung Ferdas und Dennis‘ versinnbildlicht sich, dass eine fragile Leiblichkeit nicht anerkannt wird. Vielmehr ist es die Materialität einer standfesten Figur und das Überreichen einer imaginären Münze (mit sich steigerndem materiellem Wert), die den Akzent weg von der verletzbaren Leiblichkeit und hin zur Verdinglichung legt. Die gefundene Figur symbolisiert schließlich ein Bild, das von allen gemeinschaftlich anerkannt wird.

Interaktive Bewegungsqualität und Materialität
Schaut man sich die Bewegungsqualität näher an, so fällt auf, dass die Sequenz zunächst durch Brüche und stockende Bewegungen gekennzeichnet ist. Ferda, die sich zu Beginn der Herausforderung stellt, sich als kooperative Schülerin in die Mitte zu bewegen und zugleich als Statue unbeweglich zu bleiben, erscheint aufgrund ihrer Bewegungen ungelenk. In der Mitte angekommen bricht sie körperlich aus ihrem Zentrum heraus, wobei sie mehrmals vergeblich versucht, sich wieder aufzubauen. Auch die Interaktionen zwischen Ferda und der Pädagogin markieren dann einen Bruch, wenn sie von Dennis abgebrochen werden und er das räumliche Zentrum verschiebt. Im Verlauf der Sequenz führen die Bewegungen weg von einem zu formenden Körper und hin zu einem

Geldstück als Medium der Interaktion und Gabe. Erst durch den Einbezug der Materialität einer imaginären Gabe, wie Münzen oder Geldscheinen, kann ein Bewegungsfluss, ein Geben und Nehmen entstehen. Der Fluss der Bewegungen und ihr ansteckender Rhythmus beim Überreichen von Münzen führen schließlich zu lautem resonantem Lachen in der Gruppe.

Gemeinschaftsstiftendes Imaginäres
Durch die explizite Äußerung von Dennis über eine Vorstellung einer Statue kann dieses Vorgestellte zur Verhandlung kommen. Das Gemeinsame, das daraufhin hervorgebracht wird, kann erst dann entstehen, wenn die Vulnerabilität einer instabilen, leiblichen Verkörperung aufgelöst und durch ein eindeutiges und normativ geprägtes Bild einer standhaften und stattlichen Statue ersetzt wird, welches zugleich durch den Widerspruch der unterwürfigen Handgeste auch einen gewissen Raum für Selbstironie erlaubt. Brüchig ist das kollektive Imaginäre dann, wenn auch die imaginären leiblichen Verkörperungen fragil sind. Das gemeinschaftsstiftende Bild, dem die Gruppe zustimmen kann, darf keine fragilen Körper in einem hybriden Zustand zwischen schamvoller Schülerin und starrer Statue abbilden. Vielmehr repräsentiert es humorvoll eine Standfestigkeit und damit kann schließlich auch eine geldgebende und geldnehmende imaginäre (Spaß-)Gemeinschaft entstehen.

Weitere machtkritische Aspekte
Aus einer machtkritischen Perspektive ist anzumerken, dass sich in der Positionierung Ferdas innerhalb dieses heterotopen Raumes eine Überschneidung zweier Diskriminierungskategorien materialisiert, nämlich Migration und Geschlecht. Mit dem Platzieren Ferdas weg vom Zentrum und an den Rand wird durch das Zusammenwirken mehrerer Benachteiligungsebenen ihre Position mehrfach geschwächt.

Weiter könnte die Frage aufgeworfen werden, welches spezifische Wissen bei einem Museumsspiel als relevant gesetzt und somit reproduziert wird. Sicherlich gibt es (antike) Artefakte, die öffentlich zugänglich sind und nicht auf kolonialer oder sonstiger gewaltvoller Aneignung beruhen. Gleichwohl ließe sich bei der Aufgabenstellung (die z. B. ein mögliches religiös begründetes Abbildungsverbot nicht mitdenkt) der Bezug auf hegemoniale Diskurse erkennen, weil sie ein gewisses kulturelles Kapital und spezifisches (eurozentristisches) Wissen über Museen und Statuen als erforderlich voraussetzt. Doch selbst wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass jegliche Statuen in jeglichen Museen Raubgüter sind, so ist dennoch das Spielanliegen der Pädagogin voraussetzungsvoll, denn es erfordert (hoch-)kulturelles Wissen über die Bedeutung und Funktion eines Museums. Findet das Spiel auf Grundlage eines solchen vorausgesetzten Wissens statt, wird es für die Beteiligten noch bedeutender, dass sie erst einer sicheren Platzierung bedürfen, um in der Lage zu sein, bestehende Ordnungen zu hinterfragen. In diesem Sinne verhindern die szenischen Interaktionen und die Bezugnahmen aufeinander, dass ein Zustand

der Fragilität anerkannt wird, was zu einer weiblichen Vergemeinschaftung führt. Gendernormen werden aufgerufen und reproduziert, wenngleich sie mit Humor gespickt werden. Tabuisiert hingegen werden Scham und Unsicherheit, für die kein Raum vorgesehen ist. Die Aushandlung des gemeinsamen Verständnisses eines imaginären Bildes (nämlich, dass Ferda eine Statue ist, aber dass Statuen nicht lachen) macht deutlich, dass der Zustand im Zwischenraum ein ‚Ankommen' verhindern kann. Grenzen zu verschieben, erfordert in heterotopen Strukturen viel Einsatz, da die Gefahr besteht, von diesem Ort verbannt zu werden.

Milena wird es möglich, mit ihrer Gabe den Zweck der Statue zu entfremden und einen Moment der Ironie mit einzubringen. Somit entstehen über den Weg der Verhandlung eine neue situative Ordnung und ein gemeinsames Verständnis. Aus einer machtkritischen Perspektive belässt dieses gemeinsame Verständnis jedoch ungesicherte Menschen in unsicheren Positionen, wobei es offensichtlich für Dennis als Jungen einfacher ist, sich eine neue Position in diesem Raum anzueignen, während Ferda positioniert wird.

6.1.6 „Dann ist meine Geburtstag"

Dieser Fall unterscheidet sich insofern von den vorgenannten, als er kein gemeinsames interaktives szenisches Spiel beschreibt, sondern von einem Dialog geprägt ist. Ausgewählt wurde er unter anderem, weil er das Beschenken auch von verstorbenen Familienmitgliedern thematisiert, weshalb er für eine Betrachtung zum Gabentausch (als Form eines immateriellen kulturellen Erbes) herangezogen werden kann. Auch wenn diese Sequenz mehr dialogisch ist als andere, so wurde sie dennoch – genau wie alle weiteren Fälle – videografiert und scheint für eine praxeologische Betrachtungsweise geeignet. Ein wesentlicher Grund, warum dieser Fall mit in die Typisierung einfließt, ist die illustrative Erzählweise mit ihrer „metaphorischen Dichte" (Bohnsack 2017, S. 112), die aufschlussreich bezüglich des Themas der Arbeit ist. Von Interesse für die Fragestellung sind ebenso wie in den anderen videografierten Fällen die räumlich-materiellen Bezugnahmen der beiden Personen (Safa und Theaterpädagogin) zueinander und zu den realen und imaginären Dingen, aber ebenso die Körperlichkeit der Erzählweise des Mädchens und ihre performative Demonstration der Geschenkübergabe an die verstorbenen Geschwister. Auch hier erfolgt zunächst eine Falldarstellung, der sich die für eine Komparation relevanten Aspekte anschließen.

6.1.6.1 Falldarstellung

Safa hat an diesem Tag erst kurz vor Workshopende den Mehrzweckraum betreten, die anderen Teilnehmenden sind gerade dabei, den Raum zu verlassen.

Zu Beginn dieser Videosequenz kommt sie in den Raum gerannt und erzählt schnell und mit lauter Stimme der kameraführenden Forscherin, dass sie erst jetzt gekommen sei, weil sie im Einkaufsladen gewesen wäre und ihre kleine Schwester heute Geburtstag habe. Auf Nachfrage der kameraführenden Forscherin berichtet Safa mit schwingendem Oberkörper, wer – neben ihrer Schwester, ihrer Mutter und ihr selbst – noch dabei war: „Und meine Familie und meine Mutter, alle (...). Aber die waren nur nicht." Sie zeigt dabei mit ihrem Zeigefinger der schwingenden Hand um sie herum. „Die alle Leute waren nicht be/ hier."

In dem Moment kommt die Theaterpädagogin hinzu, beugt sich neben Safa in die tiefe Hocke, sodass beide auf Augenhöhe sind. Safa führt ohne Pause das Gespräch fort, während sich die kameraführende Forscherin aus dem Gespräch zurückzieht. Safa setzt sich auf ein (für ihre Körpergröße sehr kleines) Dreirad[92]*, das im Raum an einer Seite steht, und berichtet weiter im schnellen Tempo von der Geburtstagsfeier: „Mein Papa ist gegangen, er ist gegangen alle rufen. (...). Aber ohne diese Heim. (...) Woanders haben wir das gefeiert. Ehm, in Stadtstraße*[93]*." Sie blickt kurz auf und verdreht dabei die Augen.*

Safa sucht gezielt das Gespräch mit einer Erwachsenen, um ihr aufregendes Erlebnis der heutigen Geburtstagsfeier zu teilen. Auch wenn die anderen Teilnehmenden bereits den Raum verlassen, scheint Safa ein dringendes Anliegen zu haben, denn sie richtet sich vertrauensvoll an die kameraführende Forscherin, wobei sie die Anwesenheit einer Kamera nicht zu stören scheint. Im gleichen Maße, also ebenso aufgeregt, wendet sie sich aber auch der Pädagogin zu, sobald diese sich zu ihr hinhockt.[94] Als Sitzgelegenheit wählt sich Safa einen von den Gegenständen, die in diesem (diskontinuierlichen) Raum vorübergehend abgestellt sind, nämlich ein Dreirad – einen begehrten Gegenstand, den sie sich in dieser Situation erlaubt zu verwenden. Als Spielzeug eines Kleinkindes ermöglicht das Dreirad für Safa eine Regression, denn es ist symbolisch für eine unschuldigere Welt eines jüngeren Kindes. Da beide Personen in einer vergleichbaren Körperposition in Bodennähe sind und einander anblicken, wirken ihre Körper aufeinander abgestimmt und zugewandt. Safa scheint mit ihrer Art und Weise des Erzählens das Interesse der Theaterpädagogin gewonnen zu haben.

In ihrer Erzählung grenzt Safa die feiernde familiäre Festgemeinschaft von den Menschen ab, die ebenfalls in dem Wohnheim wohnen. Sie beschreibt die Familie als eine Vielzahl von Personen, nämlich „*Familie und meine Mutter, alle*". Davon unterscheidet sie die Personen an dem konkreten Ort, an dem sich

[92] Das Dreirad war eines der vielen Gegenstände, die in dem Raum abgestellt waren. Während des Projektes wurde es hin und wieder – trotz seiner kleinen Größe – von den Kindern genutzt, was aber von der Pädagogin oft nicht erwünscht war.

[93] Ebenso wie die Personennamen, so wurden auch Straßen- und Ländernamen anonymisiert.

[94] Die Frage nach ausreichenden Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches oder pädagogischer Angebote, auch im Anschluss an die Untersuchung von Fichtner und Trần (2019), wäre eine eigene Untersuchung wert.

Safa, die Theaterpädagogin und die kameraführende Forscherin gerade befinden, nämlich dem *„Heim"*, bei dessen Beschreibung Safa ihre Augen *verdreht*. Während die Menschen in dem Heim im negativen Horizont stehen, ist die feiernde Familie in der *„Stadtstraße"* Symbol einer positiv gerahmten Gemeinschaft. Dies kann ein Hinweis auf die heterotopen Strukturen eines Wohnheims sein, einem unattraktivem Übergangsort, den Safa von der Gemeinschaft ihrer Familie abgrenzt.

Nun erzählt Safa, die auf dem Dreirad stets hin und her rollt, von der Feier, die sie mit schwingenden Bewegungen beschreibt. „Wir haben Essen gemacht, Bier gemacht. Alles, alles, voller Tisch." Sie spricht freudig, lacht und begleitet ihre Worte mit ausladenden Gesten.



Abb. 60 „Alles, alles, voller Tisch"

Die Theaterpädagogin lächelt: „Da habt ihr ganz viel gefeiert?" Auch Safa lächelt: „Ja." „Alle, meine ganze Fam/" (...) Safa spricht weiter „zehn Torten waren da." (...) Die Pädagogin fragt etwas ungläubig nach: „Zehn Torten?" Safa spricht schnell, fast ohne einzuatmen (...) „eine Arielle, eine Elsa, eine (sie überlegt kurz), eine Anna. Eine eh Mickey Mouse, eine Tom und Jerry." Sie lacht.



Abb. 61 „Zehn Torten?"

Freudig berichtet Safa über das Essen und den vollen Tisch. Die begleitenden schwungvollen Bewegungen des Dreirads und die ausladenden Gesten untermalen ihre Begeisterung. Mit ihren Gebärden unterstreicht sie performativ-materiell sowohl die Menge an Essen als auch die Menge an Personen. Erneut weist sie darauf hin, dass *„alle“* bei der Feier dabei waren, wobei *„alle“* eine Ganzheit beschreibt, die niemanden auslässt und die Familie zur Welt werden lässt.

Obgleich sich Safa und die Theaterpädagogin in einer vergleichbaren Körperhaltung befinden, rollt Safa hin und her, während die Pädagogin stillsitzt und einen Ruhepol anbietet. In dieser Hinsicht wirken die beiden – das aufgewühlte Kind und die ruhige, nach Tatsachen fragende Theaterpädagogin – aufeinander abgestimmt. Dabei scheint es, als werde die Pädagogin durch die Aufgeregtheit Safas und das Hin-und-her-Rollen auf dem Dreirad von dem Gespräch eingesogen, beinahe überrollt. Die Nachfrage der Theaterpädagogin und ihr Tonfall weisen darauf hin, dass für sie die Zahlenangabe möglicherweise nicht glaubwürdig erscheint. Aber durch ihre körperliche Zugewandtheit wird deutlich, dass es sich um keine oppositionelle Nachfrage handelt. Auch Safas Reaktion weist darauf hin, dass die Frage der Pädagogin (*„Zehn Torten?“*) keine gegenläufige Orientierung darstellt, denn sie begegnet ihr mit fast atemlosem Weitererzählen. Safa lässt sich von ihrem Erzählrausch nicht abbringen. Dass sie selbst von ihrer Erzählung bewegt ist, lässt sich performativ-materiell nicht nur an ihren großzügigen Armbewegungen erkennen, sondern auch an dem steten Hin und Her des Dreirads. So berauschend, wie Safa die Anzahl der Personen und die Fülle des Essens beschreibt, so berauscht ist sie auch in ihrer Sprech- und Bewegungsweise. Während Safa mit ihrem Schwung und ihrer Bewegung die Unterhaltung antreibt, ist die Rolle der zugewandten Theaterpädagogin eine statische, stabilisierende, die versucht, sich an konkreten Zahlen zu orientieren, ohne jedoch Safas Gespräch zu unterbrechen.

Für die Beschreibung der Torten benennt Safa bekannte Charaktere aus US-amerikanischen Animationsfilmen. Es handelt sich dabei um Statussymbole einer konsumorientierten Wohlstandsgesellschaft, welche das Außergewöhnliche und nicht Alltägliche kennzeichnen. Nicht nur wird die Fülle an Essen erwähnt, auch das Tortendesign symbolisiert das Besondere. Mit überschwänglichem Erzählen stellt Safa das Überschwängliche der Feier – nämlich den vollen Tisch und die familiäre Gemeinschaft (*„Alle, meine ganze Fam/“*) – dar, die sich in einer dichotomen Logik von dem Wohnheim abgrenzen lässt.

(...) Safa lächelt: „Uund morgen, weißt du, morgen, morgen ist mein Bruder Geburtstag.“ Die Theaterpädagogin steht auf: „Jeden Tag hat jemand Geburtstag?“ Safa wiederholt: „Und morgen ist mein Bruder Geburtstag. Großer Bruder. Er ist nicht hier, er ist woanders. Dann kommt/“ Die Pädagogin fragt nach: „Wo ist Dein großer Bruder?“ Safa schaut ernst und blickt kurz in die Ferne, um dann wieder die Pädagogin anzuschauen: „Er ist in Anderem-Land.“ Die Theaterpädagogin fragt: „Er ist in Anderem-Land?“ Safa lächelt:

„Und dann wird meine Geburtstag." Sie blickt die Pädagogin freudig an. Diese fragt: „Und bald ist Dein Geburtstag?" Safa kreist ihre Hände schnell umeinander und spricht mit einem sich steigerndem Tempo: „Dann ist mein Bruder Geburtstag. Dann meine!" Safa schließt den Satz zeitgleich mit ihren Bewegungen ab, an dessen Ende sie ihre Arme lachend in die Luft wirft.



Abb. 62 „Dann ist mein Bruder Geburtstag"

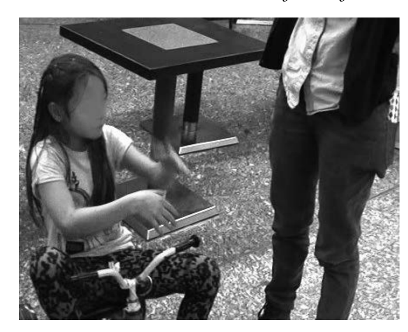


Abb. 63 „Dann meine"

Safa erzählt mit Überschwang. Das betrifft ihre begeisterte Sprechweise, ihre schwungvollen Armbewegungen, das ständige Hin-und-her-Rollen auf dem Dreirad, auf dem sie sitzt, und die Darstellung eines übervollen Essenstisches. Der Überschwang wird zudem durch die Beschreibung der Fülle von aufeinanderfolgenden Geburtstagen in der Familie symbolisiert. Dazu zählen ebenso abwesende Geschwister, die sich nicht gemeinsam mit Safa in Deutschland aufhalten, die aber für die Aneinanderreihung von Geburtstagen relevant sind. Der mit vulkanartigen kreisenden Handbewegungen performativ-materiell dargestellte Höhepunkt dieser familiären Geburtstagsabfolge, das ist Safas eigener Geburtstag.

Die Pädagogin distanziert sich jetzt jedoch körperlich durch ihr Aufstehen. Das hat den Anschein, als würde sie sich dem Überschwang und der Begeisterung Safas entziehen wollen. Ihre Nachfrage *„Jeden Tag hat jemand Geburtstag?"* scheint auf Ungläubigkeit zu beruhen. Damit wird zwar ein gegenläufiger, aber dennoch nicht unvereinbarer Orientierungsgehalt aufgeworfen, da sie das Gesagte als solches nicht infrage stellt. Doch viel eher bleibt die Theaterpädagogin neugierig und regt zum Weitererzählen an: *„Und bald ist Dein Geburtstag?"* Dennoch ist sie in ihrer stabilisierenden Rolle als Pädagogin – mehr als Safa – an dem konkreten Benennen von Daten orientiert, wie auch die Nachfrage nach dem Ort des großen Bruders zeigt, die von weiteren Nachfragen gefolgt wird:

Die Theaterpädagogin entgegnet: „Wie viele Schwestern, wie viele Geschwister hast du denn?" Safa rollt wieder auf ihrem Dreirad hin und her: „Elf Schwester, elf Bruder.", woraufhin die Pädagogin fragt: „Elf Schwestern und elf Brüder?" Safa: „Jah." Dann fügt sie schnell an: „Und eine is, zwei is gestorben. Und zwei Schwester ist gestorben." (...) Die Theaterpädagogin

hockt sich wieder hin: „Und bist du traurig?“ Safa nickt und blickt der Pädagogin in die Augen „hmh“, dann atmet sie sofort wieder ein, als wolle sie weitererzählen, doch die Pädagogin hakt nach: „Weil dein Bruder gestorben ist. Deine Brüder gestorben sind?“ Safa: „Hmh.“ (...) Safa schnappt nach Luft und erzählt schnell weiter. „Aber meine Mutter hat, bei ihre Geburtstag/ sie wollte keine Torte machen. Und bei die lassen.“ Die Theaterpädagogin entgegnet: „Sie wollte eine Torte für deinen Bruder und deine Schwester machen, die gestorben sind?“ Safa macht Bewegungen, als würde sie etwas mit beiden Händen abstellen. Safa fährt fort: „Ja und sie lasst da.“



Abb. 64 „sie lasst [eine Torte] da“

Sie wiederholt die Bewegung des ‚Hinstellens‘ und spricht weiter: „Und sie geht dann (ihre Stimme ist leise). Und lasst eine Blumen.“



Abb. 65 „Und lasst eine Blumen“

Dabei formt sie die Finger zur Faust und vollzieht eine Geste, so als würde sie eine Blume hinstellen. „Und Geld“, Safa macht eine Handbewegung des Hinlegens, „und sie geht“, was Safa untermalt mit einer Handbewegung des Wegschickens. Die Pädagogin nickt bestätigend „Hmh, hmh, hmh. Und das hat sie heute gemacht, deine Mutter?“

Safa erzählt aufgeregt (*rollt (...) hin und her; fügt (...) schnell an*) von der Fülle ihrer Geschwisterzahl. Die Theaterpädagogin dagegen, die jetzt wieder

die Augenhöhe zu Safa sucht, greift mit ihrer Frage *„Und bist du traurig?“* nicht das Gefühl der Begeisterung Safas auf, sondern wirft erneut einen eigenen Orientierungsgehalt ein und verlangt ein Bekenntnis zum Tod der Geschwister. In Anbetracht dessen, dass sich die Erwachsene gerade eben noch von Safas begeisterndem Überschwang distanziert hat, wirkt ihr jetziges Hinhocken und ihre Nachfrage wie ein Übertragen ihrer eigenen Deutungswelt. Obgleich der Begriff *„traurig“* in Safas Ausführungen nicht vorkommt, nickt Safa. Sie stimmt folglich zu, wird aber wieder von dem Schwung ihrer eigenen Erzählung gepackt (*Safa schnappt nach Luft und erzählt schnell weiter.*). Auch durch die Nachfrage der Theaterpädagogin wird der Schwung von Safas Erzählung nicht gebremst. Die von der Erwachsenen angesprochene Trauer wird von Safa nur noch indirekt, durch eine korporierte Beschreibung einer Geschenkübergabe, elaboriert. Paradoxerweise verneint Safa einerseits dabei verbal, dass ihre Mutter eine Torte machen wollte, dennoch verkörpert sie in einer Als-ob-Situation performativ-materiell das Hinstellen der Torte, der Blumen und das Hinlegen von Geld und thematisiert so den Brauch, für jedes Geburtstagskind, auch für die verstorbenen Geschwister, eine (imaginäre) Torte zu übergeben. Der imaginäre Akt des *Lassens* einer Torte wird zu einer konkreten Handlung. Das Überreichen nicht vorhandener Gaben wird körperlich in Szene gesetzt und bebildert. Bei dem Darstellen der Übergabe der Geschenke (*„Torte“*, *„Blume“*, *„Geld“*) an die Verstorbenen ist Safas Stimme leiser und somit andächtiger. Dennoch wird symbolisch die Fülle, die Safa an anderer Stelle für das Essen (*„alles, alles, voller Tisch“*) und für die vielen Abfolgen von Geburtstagen benennt, auch hier an die Verstorbenen weitergegeben (imaginär). Als Verstorbene können sie ebenso wie die Lebenden an dem Überfluss teilhaben und sind Teil von Safas Welt der Familie.

In dieser Situation wird es zur gleichen Zeit möglich, dass Safa imaginäre Bilder symbolisch zum Ausdruck bringt, während die Theaterpädagogin mit *„Und das hat sie heute gemacht, deine Mutter?“* danach fragt, was sich tatsächlich ereignet hat, also welche Handlungen vollzogen wurden (performativ-materiell). Dabei stellt die Erwachsene jedoch nicht die Erzählung selbst infrage, denn sie scheint aufgrund ihrer körperlichen Zugewandtheit auch an den symbolischen Darstellungen der imaginären Geschenkübergabe, die Safa zur Aufführung bringt, interessiert zu sein. Das heißt nicht, dass sie notwendigerweise davon überzeugt ist, dass Safas Angaben korrekt sind, aber sie widerspricht Safas Darstellung nicht und zweifelt diese auch nicht an. Selbst wenn in dieser Situation die beiden Perspektiven – zum einen die Beschreibung von etwas nicht Vorhandenem (imaginär) und zum anderen die Frage nach den Handlungen, die tatsächlich passiert sind (performativ-materiell) – nicht widersprüchlicher sein könnten, so findet dennoch eine Verständigung statt. Es entsteht eine Spannung zwischen Safa und der Pädagogin, die es erlaubt, beide Perspektiven zu integrieren. Sowohl Safa als auch die Theaterpädagogin deuten die Symbolik der beschriebenen Situation als ein Geburtstagsritual und von

beiden wird das Imaginäre als etwas Nicht-Existentes anerkannt. Die interaktive Ordnung ermöglicht es, dass Safa ihre eigenen Vorstellungen darstellt und dennoch auf die Nachfrage (nach dem Performativ-Materiellen, dem Machen) der Pädagogin eingeht:

Safa rollt wieder auf dem Dreirad hin und her: „Hm. Das haben wir gemacht“. Jetzt beginnt Safa wieder zu lächeln. „Und das war sehr schön. Wir haben gefeuert. So gut. Bis jetzt haben wir ge/, jetzt will ich bei euch kommen.“ (...)

In Safas Formulierung *„Das haben wir gemacht.“* vereint sich die Perspektive der symbolisch-imaginären Geschenkübergabe (*„Das“*) mit der Bestätigung eines performativ-materiellen Vollzugs dieser Handlung (*„gemacht“*). Zusammenfassend bezeichnet Safa das Feiern des Geburtstags mit anwesenden und abwesenden Personen der Familie und das Versorgen der Verstorbenen mit Gaben als *„sehr schön“* und *„so gut“*. Familie, Geburtstage, Torten sind Symbole eines positiven, gemeinschaftsstiftenden Ereignisses. Dabei sind Raum und Zeit überwindbar, Abwesende werden durch die Geschenkübergabe zu imaginär Anwesenden. Geschenke werden zu einem Symbol der anerkennenden Erinnerung und zum Symbol einer Familiengemeinschaft.

Safa erzählt weiter: „Aber bei mir war das ganz schön. Weil dann hab ich auf die Bett geschlafen.“ Die Theaterpädagogin fragt nach: „Dann warst du ganz müde vom vielen Feiern?“ Safa antwortet. „Ja, wir haben um sechs Uhr geaufsteigt und feuer und ich war ganz müde. Bis jetzt bin ich müde.“ Die Pädagogin steht auf: „Dann kannst du ja schlafen gehen.“ Safa fährt mit dem Dreirad los und sagt „Und morgen ist meine Bruder Geburtstag, dann ist meine Geburtstag.“

Safa beschreibt das erschöpfende Gefühl einer Feiergemeinde, in der sie sich fallen lassen kann und die es ihr erlaubt, sich inmitten der Festlichkeiten auf ein Bett zu legen und auszuruhen. Die Theaterpädagogin validiert das Thema des ermüdenden, aber dennoch schönen Feierns und elaboriert (fast schon konkludierend) den Vorschlag, jetzt schlafen zu gehen. Safas Freude am Feiern wird damit jedoch nicht verneint, sondern kann bestehen bleiben. Das Leben, das Safa beschreibt, besteht aus einer unaufhörlichen Aneinanderreihung von Geburtstagen, wobei der Höhepunkt Safas Geburtstag ist. Selbst Schlafengehen bedeutet keinen Abschluss, vielmehr endet die Szene mit einer „Transposition“ (Przyborski 2004, S. 76), die einen unermüdlichen Fortgang der Geburtstage, und damit auch die Fülle von rauschenden Familienfeiern, beschreibt. Somit verneint auch Safa nicht den (Ordnungs-)Vorschlag der Pädagogin, jetzt schlafen zu gehen, vielmehr baut sie auf ihn auf, indem sie rollend verkündet, wie der Fluss nach dem Schlafen weitergeht, denn Morgen und Übermorgen werden folgen.

6.1.6.2 Zentrale Aspekte einer komparativen Betrachtung

Auch dieser Fall soll auf Aspekte hin untersucht werden, die für eine Komparation von Belang sind. Zunächst wird erläutert, inwiefern eine Zuordnung zu einem reziproken Modus zwischen Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen erfolgt (siehe Kapitel 6.2).

Relevante Aspekte für die Zuordnung zum reziproken Modus (der Verknüpfung von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen)
Reziprozität entsteht, wenn durch die Relation zwischen Imaginationspraktik und der vorherrschenden Ordnung eine versöhnliche, integrierende Verbindung hervorgebracht wird. Damit ist in diesem Fallbeispiel eine Verbindung gemeint zwischen der darstellenden Art und Weise, wie Geschenke in der Familie auch an Abwesende übergeben und Geburtstage gefeiert werden, auf der einen Seite und der Ordnung auf der anderen Seite, nämlich das Verlassen des Raumes der teilnehmenden Kinder und dem Eintreffen eines sich verspäteten Mädchens, das etwas mitteilen möchte und sich dafür einen Möglichkeitsraum schafft. Imaginationspraktiken und Ordnungen, die hier thematisiert werden, können wechselseitig aufeinander einwirken. In diesem Sinne lassen sich Safas Vorstellungen fließend in die Ordnungen des Erzählens integrieren. Das Miteinander der Personen im Raum, sogar die Nachfragen der Theaterpädagogin (nach eindeutigen Zahlen und Tatsachen), führen zu keinem Bruch, sondern ermutigen dazu, weitere innere Bilder zu artikulieren. Entsprechend versucht auch Safa auf diese Fragen einzugehen, sie zu beantworten. Dennoch verliert sie dabei nicht den Schwung ihrer Geschichte. Die Nachfragen stören nicht den Fluss der begeisterten Erzählung. Selbst das Auseinandergehen der Personen stellt kein Ende dar, sondern bleibt offen für neuerliche Vorstellungen darüber, was morgen und übermorgen passieren kann.

Safas ausgemalte Erzählung schafft es, den Rahmen bisheriger Ordnungen zu ‚sprengen', weil der Zeitrahmen der theaterpädagogischen Einheit bereits vorbei ist, die anderen Teilnehmenden den Raum bereits verlassen haben bzw. ihn gerade verlassen, Safa aber erst jetzt dazukommt. Es kann ein reziproker Prozess entstehen, bei dem Eigeninitiative erlaubt ist. Safa nimmt sich nicht nur die Zeit und den Raum, sie ergreift auch das eigentlich nicht zur Verfügung stehende Dreirad. Der überschwängliche Auftritt von Safa ist fordernd und die Theaterpädagogin gewährt ihrer Eigeninitiative den Raum, den sie dafür benötigt. Selbst dann, wenn die Pädagogin den Vorschlag macht, schlafen zu gehen, bleibt Freiraum, in dem Safa ihre Gedanken weiter ausformulieren kann.[95]

[95] Auffällig ist jedoch, dass die Erwachsene trotz ihrer Profession den ästhetisch-theatralen Gehalt der Situation nicht aufgreift, sondern nach konkreten Zahlen und Tatsachen fragt. Es ist das Kind, das anschaulich, emotional und sogar szenisch ein Ereignis darstellt. Eine mögliche Begründung dafür, warum die Erwachsene als Theaterpädagogin auf diese szenische Darstellung eines imaginären Gabentauschs nicht eingegangen ist, könnte sein, dass der Projektzeitraum bereits vorbei ist und die Pädagogin dieses Gespräch als Privatperson führt.

(Eine ausführliche Darstellung des reziproken Modus findet sich in Kapitel 6.2.1.)

Gemeinsames Verständnis der Symbolik
Die Symbolik der Interaktionen zwischen der Theaterpädagogin und Safa, die gegenseitige körperliche Zuwendung, weist auf eine Vertraulichkeit hin. Beide scheinen die Situation als einen Möglichkeitsraum für eigene bewegende Geschichten zu deuten. Safa sucht auch an diesem Tag den Mehrzweckraum auf, obwohl sie von der Familienfeier sehr erfüllt und eigentlich müde ist. Sie geht damit davon aus, dass im Rahmen des Projektes die Möglichkeit besteht, die eigenen Erlebnisse und Geschichte mit anderen zu teilen – ein Verständnis, das auch die zuhörende Theaterpädagogin offensichtlich teilt.

Doch nicht nur auf der Interaktionsebene der beiden Personen herrscht über die Symbolik Einigkeit. Auch im Bezugsrahmen innerhalb der Erzählung Safas bedürfen die Sinnbilder sowohl des gedeckten Tisches als auch des imaginären Überreichens von Torte, Blume und Geld keiner Erklärung, sondern sind kohärent und werden durch weitere Nachfragen auch von der Pädagogin erwidert. Ein gemeinsames symbolisches Verständnis eines rauschenden Familienfestes, einer feiernden Familiengemeinschaft wird nie infrage gestellt, egal ob es sich um lebende oder verstorbene Familienmitglieder handelt.

Interaktive Bewegungsqualität und Materialität
Weiter fällt auf, dass die Situation von einem Schwung geprägt ist. Dieser Bewegungsfluss zeigt sich bereits in der energetischen Weise, wie Safa das Gespräch initiiert, und schließlich auch darin, wie sie es rollend beendet (*Safa fährt mit dem Dreirad los)*. Wenn Safa mit ihren Händen artikuliert oder mit dem Dreirad über den Boden rollt, bleiben die Bewegungen während des Gespräches in einer fließenden Dynamik und werden weder von der Theaterpädagogin noch von Safa selbst unterbrochen. Viel eher, so scheint es, wird die Pädagogin davon eingesogen. Beide haben ähnliche Körperpositionen eingenommen und sind einander zugewandt. Der Fluss der interaktiven Bewegungen erfährt nur dann einen kurzen Moment der Irritation, wenn die Theaterpädagogin aufsteht. Doch selbst dann bleibt die räumliche Nähe und Zugewandtheit bestehen. Aber nicht nur in der Art und Weise der Begegnungen der beiden Personen, auch in der Erzählung der Geschichte Safas reihen sich Geben und Genießen ein in eine gedankliche Fülle unendlicher Gaben und in den zeitlichen Fluss unendlicher Geburtstage. Safas körperliche Aufgeregtheit und ihr Elan rahmen die gesamte Situation. An ihrer schwungvollen Erzählweise und den ausladenden Bewegungen zeigt sich, wie der von ihr beschriebene Überfluss in ihr Lebensfreude weckt. Obgleich er auch müde macht, so bleibt es dennoch nur eine vorübergehende Müdigkeit.

Gemeinschaftsstiftendes Imaginäres
Aufgrund der in dieser Sequenz vorherrschenden situativen Ordnung eines Gespräches, das auf Augenhöhe stattfindet, entsteht ein Raum, in dem es möglich

wird, dass Safa gegenüber der Theaterpädagogin ihre Geschichten ausbreiten kann. Safas imaginäre Vorstellungen erhalten Entfaltungsmöglichkeiten. Somit entsteht – trotz tatsachenorientierter Nachfragen – ein Fluss, der es im Rahmen der Erzählung möglich werden lässt, gedanklich auch Ort und Zeit zu überwinden und dem Imaginären eine Artikulationsplattform zu schaffen. Der Raum, den sich die beiden hier gegenseitig eröffnen, lässt es zu, dass im Bezugsrahmen der Erzählung Safas ein gemeinschaftsstiftendes Imaginäres explizit benannt wird. Mit diesem kollektiven Imaginären kommt ein Aspekt zum Ausdruck, der die Zugehörigkeit zur Familie Safas kennzeichnet:

Das Bild des Überreichens imaginärer Gaben an Verstorbene lässt eine kollektive Verbundenheit der Familienangehörigen entstehen. Die imaginären Geschenke, die vergeben werden, werden durch diese Explikation und durch ihre performative Darstellung zu einem Symbol einer (Torte essenden und Gaben überreichenden) Festgemeinschaft, unabhängig davon, ob die Menschen sich im Raum, im Land oder in dieser Zeit befinden. Diese hervorgebrachte Festgemeinschaft, an die imaginäre Geschenke vergeben werden, lässt sich von den Menschen abgrenzen, die ebenfalls in dem Wohnheim wohnen. Dem wird auch von der Theaterpädagogin nicht widersprochen, viel eher geben ihre Nachfragen Anregungen und Raum für Safas weitere Ausführungen: *„Sie wollte eine Torte für deinen Bruder und deine Schwester machen, die gestorben sind?“*

Das Begehren sowohl nach dem eigenen, aber auch nach dem Geburtstag der anderen erlaubt es, Raum und Zeit zu überschreiten. Auf der Flucht zu sein oder auf der Durchreise zu wohnen, kann auch mit dem kindlichen Wunsch nach dem Überwinden von Grenzen einhergehen.[96] Dabei kann die „Verschmelzung“ (Mauss 2016) durch die Gaben auch mit Personen, die nicht anwesend sind (der Bruder in einem anderen Land und die verstorbenen Geschwister), insbesondere in einer von Diskontinuität geprägten Lebenssituation, eine Möglichkeit sein, um Zugehörigkeit und Sinnhaftigkeit durch Kongruenz im Lebensfluss zu schaffen. Mit der Verschmelzung von Anwesenden und Abwesenden reflektieren die Gaben (Torte, Blumen, Geld) die Ambivalenz der Wohnsituation Safas – nämlich die Gleichzeitigkeit von Orten und Zeiten, die eine kollektive Verbundenheit mit Abwesenden ermöglicht. In diesem Sinne sind solche heterotopen Räume von den Grundsätzen geprägt, dass an einem Ort mehrere Orte verbunden werden und „Menschen mit ihrer herkömmlichen Zeit brechen“ (Foucault 2019, S. 43) können.

Weitere machtkritische Aspekte

Das Gespräch mit der Theaterpädagogin findet die meiste Zeit auf Augenhöhe statt. Zwar stellt die Pädagogin auch unterbrechende Nachfragen, auf die Safa

[96] Es wird im Anschluss an Piaget (1974) davon ausgegangen, dass Safa über ein Verständnis der Irreversibilität verfügt und sehr wohl kognitiv in der Lage ist zu verstehen, dass Tote keine Torte essen können.

versucht einzugehen, dennoch verliert sich der Schwung der Geschichte nicht. Selbst der Vorschlag der Pädagogin, jetzt schlafen zu gehen, ist keine Disziplinierung, sondern reiht sich ein in den Zyklus der Geburtstagsabfolgen, die nach dem Schlafen folgen werden. Der situative Kontext dieses reziproken Prozesses ist somit geprägt von einer gegenseitigen Anerkennung.

Dennoch muss angemerkt werden, dass auch ein reziproker Prozess, der Raum zulässt für neue Vorstellungen, vor dem Hintergrund eines größeren normativen Zusammenhangs oder Rahmens (Butler 2010) stattfindet. Dies ist der Fall, wenn Safa ihre Familie von den Bewohnenden des Heimes abgrenzt. Die dargestellte Familienfeier, für die ein Ort außerhalb des Heimes gewählt wurde (*Stadtstraße*) und zu der auch nicht in Deutschland Anwesende symbolisch-imaginär eingeladen werden können, ist ein Hinweis auf die heterotopen Strukturen dieses Raumes. Die familiale Zugehörigkeit wird über die Abgrenzung der Menschen im Heim markiert. Verstärkt wird diese Distinktion durch die Bedeutung des Konsums, der im Kontrast zu dem steht, was den Menschen in einem Wohnheim im Alltag möglich ist. Als ein Zeichen von Wohlergehen und Wohlstand sind der leibliche Genuss und die Statussymbole von US-amerikanischen Zeichentrickfiguren begehrenswerte Unterbrechungen des Alltags. Safas eigener Geburtstag bildet dabei den Höhepunkt dieses hedonistischen Wohlergehens.

Zwar sind die Nachfragen der Theaterpädagogin im Sinne eines aktiven Zuhörens, also einer validierenden Wiederholung im Fragemodus, zu begreifen. Doch vor dem Hintergrund der heterotopen Strukturen unterstreicht der Aspekt der Ungläubigkeit in ihrer Nachfrage den Bezug zu einer sozialen Norm, bei der die Anzahl der Geschwister mit einem „negative[n] Image" (Diabaté, Ruckdeschel, Dorbritz & Lux 2015, S. 171) verbunden sein kann (ähnlich auch Diabaté & Ruckdeschel 2016). Insbesondere, da Safa ihre Familie als ihre Welt darstellt, kann die Nachfrage der Pädagogin dann an Gewicht gewinnen, wenn die Familiengröße für Safa zum kulturellen Leitbild wird. „Kulturelle Leitbilder zur Familiengröße bieten einen Mehrwert und können sogar […] alles andere in den Schatten stellen." (ebd., S. 351).

Mit diesem machtkritischen Blick wird bereits etwas deutlich, dem in weiteren Fällen noch nachgegangen werden soll. Reziprozität zwischen Imaginationspraktiken und Prozessen der Ordnungsbildung scheinen in der Lage zu sein, einen Spielraum für das Entstehen neuer Ordnungen zu gewähren, aber diese können auch größeren, übergeordneten normativen Ordnungsstrukturen unterliegen, für die eine Grenzverschiebung und Neuordnung schier unmöglich erscheint (ausführlicher siehe in Kapitel 6.3).

6.1.7 *„Happy Birthday“ (Ausgangssituation)*

Um zu überprüfen, ob die bisher gefundenen Aspekte sich nicht nur auf theaterpädagogische Kontexte, sondern auch auf alltagsunterrichtliche Settings übertragen lassen, wird nun eine Situation aus dem Unterricht beleuchtet, die zwei Fälle umfasst. Die beiden folgenden Sequenzen ereigneten sich am gleichen Tag kurz hintereinander; in beiden wird der Geburtstag der Lehrkraft thematisiert. Sie werden in der Reihenfolge vorgestellt, in der sie auch in die Analyse eingeflossen sind. Auch wenn sich „Happy Birthday 1“ zeitlich vor „Happy Birthday 2“ ereignet hat, so wurde dennoch der übergreifende Sinngehalt von „Happy Birthday 1“ erst durch mehrmaliges Betrachten und durch den vergleichenden Sinnzusammenhang mit der zweiten Sequenz hergestellt. Um auf den damit verbundenen Konstruktionscharakter der Videografie (Kapitel 4.4.2) und die Vulnerabilität der Daten (sowie hier auch der beteiligten Subjektpositionierungen) hinzuweisen, wird zuerst die zweite Sequenz, nämlich „Happy Birthday 2“ vorgestellt. Doch vorab soll die Ausgangssituation beider Fälle dargestellt werden, weil sie Auskunft über den „Rahmen“ (Butler 2010) geben kann, dessen Hintergrund dann für die relationale Analyse relevant werden kann.

Das theaterpädagogische Projekt der Willkommensklasse wird an diesem Tag aus Personal- und Raumgründen in den Alltagsunterricht der Kinder integriert. Anwesend sind sieben Kinder (vier Mädchen und drei Jungen), die Lehrerin und die Forscherin. Aus einem organisatorischen Gespräch vor der Datenerhebung ist bekannt, dass Mira erst seit wenigen Tagen in der Klasse ist und diese auch bald wieder verlassen wird.[97]



Abb. 66 Alltagsunterricht (Namen der Kinder)

Die Lehrerin weist zu Beginn darauf hin, dass heute ein Tag sein soll, an dem alles entspannt ist. Auf ihrem Pult steht eine Schachtel mit Schokopralinen. Es stellt sich später heraus, dass den Kindern bekannt ist, dass heute der Geburtstag der Lehrerin ist.

[97] In pädagogischen Kontexten von Flucht und Migration ist eine hohe Fluktuation nicht unüblich.

Der heutige Tag wird als ein besonderer gerahmt. Die (paradoxe[98]) Aufforderung, an diesem Tag entspannt zu sein, verdeutlicht die Bedeutung, die ein Geburtstag hat, an dem eine andere Atmosphäre als an den sonstigen Unterrichtstagen gelten soll. Die Schokoladenschachtel auf dem Pult wird von der Lehrkraft zwar nicht explizit thematisiert, dennoch ist sie die ganze Zeit (insbesondere für die Kinder in der ersten Sitzreihe) präsent. Dass diese Schachtel mit Schokopralinen dorthin gestellt wurde, kann als eine Art inszenierter Spannungsaufbau gelesen werden. Sie thront vor den Augen aller. Etwas Verführerisches ist aufgrund seiner performativ-materiell exponierten Position bereits die ganze Zeit über für die Kinder sichtbar, aber nicht greifbar. Es ist noch unklar, was damit passieren soll. Die Schokopralinen erhalten durch ihre materielle Position im Raum und durch die Rahmung der Lehrerin eine besondere symbolische Bedeutung. Dies lässt sich als eine Inszenierung betrachten, da die Positionierung (und spätere Übergabe) der Schokolade als eine theatrale, kunstförmig arrangierte Handlung gelesen werden kann. Seel (2015) versteht unter Inszenierung allgemein absichtsvoll eingeführte sinnliche Prozesse, die vor Zuschauenden zur Aufführung kommen und bei denen sich eine „auffällige spatiale und temporale Anordnung von Elementen ergibt, die auch ganz anders hätte ausfallen können“ (Seel 2015, S. 126). In diesem Verständnis lässt sich die Tatsache, dass die Lehrerin die Schokoladenschachtel die ganze Zeit auf ihrem Pult stehen hat (und zu einem späteren Moment ergreifen wird, um ihre besondere symbolische Bedeutung zu erklären), als eine Inszenierung betrachten.

Im Laufe der Einheit liest die Lehrkraft eine Herbstgeschichte vor und fragt anschließend nach Vokabeln: „Wir haben ja gelernt, die Kleidung. Was braucht man da im Herbst?“ Die Kinder antworten oft im Stimmengewirr, sodass einzelne Aussagen schwer verständlich sind. Im Laufe dieser Einheit spricht die Lehrkraft die anwesende Forscherin auch direkt an: „Die kriegen immer so Blätter, mit so Wortschatz zum Thema.“

Die Lehrerin markiert für die Forscherin, dass *„Blätter, mit so Wortschatz“* zur unterrichtlichen Norm dieser Klasse gehören und dass die Arbeitsblätter[99] – mit ihrer Regelmäßigkeit und Wiederholbarkeit – Teil einer didaktischen Struktur sind. Vor der Forscherin, die ein besonderes Interesse an ihrem alltäglichen Arbeitsfeld (pädagogische Settings mit ‚neu zugewanderten Kindern‘)

[98] Da Entspannung ein Zustand ist, den man schwer von oben herab verordnen kann, lässt sich diese Aufforderung auch als paradox betrachten.

[99] Die Arbeitsblätter als Unterrichtsgegenstand werden in dieser Untersuchung mehrmals thematisiert. In einer weiteren szenischen Spielübung spielt die gleiche Lerngruppe *„Schule“*. Dabei sitzen die Kinder an Tischen und tun so, als ob sie auf einem Blatt Papier etwas schreiben. Ein Mädchen, dass die Rolle der Lehrkraft verkörpert, geht durch die Reihen und sammelt imaginäre Papiere ein, die ihr von den anderen hingehalten werden. Dies weist auf die zentrale Bedeutung des Abgebens und Einsammeln von Arbeitsblättern hin, die sich auch in dieser Szene darstellt.

hat und sich als eine Wissenschaftlerin im Bereich Bildung ausweist, präsentiert sich die Lehrkraft somit als eine Person, die professionell agiert und didaktische Ziele (hinsichtlich Sprachwissen) verfolgt. Mit dieser Markierung unterwirft sich die Lehrkraft bereits einer Disziplinarmacht, indem sie an gängige schulische Ordnungen der „Orientierung an der Erledigung schulischer Aufgaben“ (Asbrand & Martens 2018, S. 99) anschließt. Darin zeigen sich erste Hinweise auf normative Orientierungen und „Rahmen“ (Butler 2010), die dieser Sequenz zugrunde liegen.

Zwar kann kritisiert werden, dass die Präsenz der Forscherin und der Kameras die Handlungen der Lehrkraft (sowie der anderen Teilnehmenden) beeinflusst und somit die Ergebnisse verändern, oder gar verfälschen könnte. Doch das Wissen um den Konstruktionscharakter der Videografie (Kapitel 4.4.2) ermöglicht es, diesen Einfluss zu reflektieren. Die Art und Weise, wie sich Teilnehmende gezielt vor der Kamera verhalten, kann auch – insbesondere aufgrund der daraus möglicherweise resultierenden mehr oder weniger absichtsvollen Inszenierung, wie beispielsweise hier die Präsentation einer pädagogischen Professionalität vor der Forscherin – für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Aspekte hervorbringen.

6.1.8 „Happy Birthday 2“ – „unsere Kinder“[100]

6.1.8.1 Falldarstellung

Nach einer Weile des Unterrichts zum Thema Herbst greift die Lehrerin zur Schokoladenpackung. „Kinder, ich hab ja hier Bonbons mitgenommen.“

In der hier vorherrschenden sozialen Ordnung verfügt die Lehrerin über das Recht, die verführerisch positionierte Schokoladenschachtel hochzuheben. Sie entscheidet damit über den Zeitpunkt, der einen besonderen, spannungsvollen Moment einläutet.

Die Lehrerin hält die Schokoladenschachtel hoch (für die nächsten 30 Sekunden): „Das ist Lieblingsbonbons meiner Kinder.“ Sie lächelt und hält die Schokoladenschachtel weit ausgestreckt vor sich. „Die mögen nix anderes außer eh, eh, Schoko.“

[100] Dieses Fallbeispiel wurde mit einem anderen Analysefokus in Morrin 2021a bereits publiziert. Während dort mit einem Blick auf die Pädagogik der Dinge (Nohl 2011) das Interesse dem Vergleich der Materialitäten von imaginären und tatsächlich vorhandenen Dingen galt, werden hier die drei Analyseperspektiven sowie machtkritische Aspekte betrachtet, die wesentliche Bestandteile für die rekonstruierte Typologie sind. Verweise zu vergleichenden Aussagen sind im Text als solche gekennzeichnet.



Abb. 67 Lehrerin hält Schokoladenschachtel hoch

Die Schachtel erhält nicht nur durch das Hochhalten eine symbolische Relevanz. Auch verbal markiert die Lehrerin die Besonderheit dieser speziellen Schokolade, nämlich der *„Lieblingsbonbons meiner Kinder“*, womit sie auch einen indirekten Anspruch an die Kinder erhebt, diese Schokolade entsprechend zu würdigen. Denn geht man mit Mauss (2016) von einer „Vermischung von Personen und Dingen“ (ebd., S. 52) in dem Moment der Übergabe von Geschenken aus, so ergibt sich daraus auch eine Verpflichtung, die Gabe in irgendeiner Form zu erwidern. Mit dem Verweis auf ihre eigenen Kinder in ihrer Ansprache stellt die Lehrerin einen symbolisch-imaginären Zusammenhang zwischen den anwesenden Kindern und ihrer Familie her. Indem sie hervorhebt, dass die Schokolade für ihre eigenen Kinder etwas Besonderes darstellt, werden die Kinder der Schulklasse, durch den Erhalt der Schokolade, den Kindern ihrer Familie gleichgesetzt oder zumindest ähnlich gemacht – unabhängig davon, ob es auch ihre *„Lieblingsbonbons“* sind. Der Gedanke an ihre Familie und die eigenen Kinder ist insofern gabentheoretisch von Bedeutung, weil „es sich hier vor allem um eine Verquickung von geistigen Bindungen handelt: zwischen den Dingen, die in gewissem Grad Seele sind, und den Individuen und Gruppen, die einander in gewissem Grad als Dinge behandeln“ (Mauss 2016, S. 39). Geht man davon aus, dass Gaben eine magische Kraft zugeschrieben werden kann, mit der sie die Empfangenden beeinflussen können (vgl. Gebauer & Wulf 1998, S. 163), dann wird mit der Inszenierung der Schokolade ein symbolisch-imaginärer Bezug zu den eigenen Kindern hergestellt. In dieser Hinsicht stellt die Schokolade mit ihrer Symbolik das verbindende Element einer gemeinsamen Familie dar.

Währenddessen greift Ferda unter ihren Tisch und holt aus dem Ablagefach ein Blatt Papier hervor. Sie schaut kurz auf das Blatt, dann schaut sie wieder (für acht Sekunden), das Blatt in der Hand unter dem Tisch haltend, zur Lehrerin (siehe Abbildung 67).

Ferda folgt der Logik der Handlungen der Lehrkraft und greift nach einer Zeichnung, die unter ihrem Tisch liegt, die sie vorher vorbereitet und offensichtlich in Erwartung dieses Momentes dort abgelegt hat. Damit folgt sie der

symbolischen Bedeutung des Vorzeigens der Schokolade und schließt mit dieser absichtsvollen Handlung an die Inszenierung der Lehrkraft an. Damit trägt Ferda ebenfalls ihren eigens inszenierten Teil bei, der nun zur Aufführung kommt. Das Ablagefach unter dem Tisch ist ein geheimer Ort – von der Lehrerin nicht einsehbar, für Ferda aber jederzeit und schnell zugänglich. Das Verstecken, als Teil eines Schenkrituals, beinhaltet die spannende Erwartung, dass die Person, die den versteckten Gegenstand erhalten wird, freudig überrascht werden soll. Für die Übergabe muss Ferda nun den richtigen Moment abpassen. Mit dem Abwarten schließt sie an die vorherrschende unterrichtliche Ordnung an, die sie nun jedoch für ihr Vorhaben eigeninitiativ abwandelt.

Ferda hat das Blatt unter dem Tisch hervorgeholt. Auf dem Blatt ist ein mehrfarbiger Halbkreis (Regenbogen) zu sehen, darunter sind (nicht eindeutig ausmachbare) Schriftzeichen zu erkennen, an der Seite ein Herz und weitere bunte Zeichen (nicht genau erkennbar). Ferda steht ohne Worte auf und hält der Lehrerin das Blatt Papier hin.

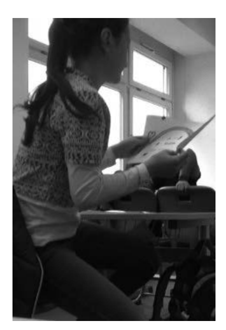


Abb. 68 Ferda steht auf



Abb. 69 Ferda überreicht die Zeichnung

Die Lehrerin gibt einen kurzen „Eh"-Laut von sich und hält in ihrer Rede einen kurzen Moment inne. Währenddessen greift sie – wie automatisiert – nach dem Blatt Papier, das ihr Ferda hinhält. Sofort schaut sie wieder auf ihre Schokoladenschachtel. Ferda setzt sich hin.

Jetzt ist der Moment gekommen, auf den Ferda sich offensichtlich vorbereitet hat. Sie kann die Zeichnung, das Endprodukt einer Mühe, nun überreichen. Dies tut Ferda in einem performativen Modus, der sich an der Erwachsenen orientiert: Sie unterbricht nicht verbal die Ausführungen der Lehrerin, dennoch teilt sie ihr Anliegen auf performativ-materieller Ebene mit. Sie schließt damit an die vorherrschende Ordnung an, bringt allerdings einen eigenen Impuls ein. Dabei erinnert die Art und Weise der Übergabe an die Abgabe eines Arbeitsblattes, denn die Schülerin übergibt das Papier ohne Worte und in dem Moment, in dem die Lehrkraft direkt vor ihr am Tisch steht.

Der persönliche Bezug, der auch von der Lehrerin ausgeht (*„meiner Kinder“*), dokumentiert sich auch in der persönlichen Zeichnung, die Ferda als Gabe vorbereitet hat, denn „[d]ie Dinge haben neben ihrem materiellen auch einen Gefühlswert“ (Mauss 2016, S. 257). Somit wird der Unterricht von beiden durch etwas Persönliches, das sich mit den Dingen verbindet, angereichert. Ein persönlicher Bezug wird allerdings auf einer performativ-materiellen Ebene nicht thematisiert. So wäre es beispielsweise „gedankenexperimentell“ (Bohnsack 2021, S. 134) auch möglich, dass die Lehrerin in einer reziproken, kindorientierten Haltung die Zeichenkünste Ferdas betrachtet, ihr Engagement lobt oder sich bei Ferda bedankt. Es zeigt sich zwar in dem kurzen *„Eh“*-Laut eine leichte Irritation, diese unterbricht allerdings den Handlungsablauf nicht weiter. Denn die Übergabe und die automatisierte Annahme der Zeichnung durch die Lehrerin wirken aus einer performativ-materiellen Sicht weniger wie das feierliche Überreichen eines Geschenkes als vielmehr wie eine routinierte und formale Abgabe eines ausgefüllten Arbeitsblattes im Unterricht. Ebenso schlicht, wie Ferda das Blatt abgibt, wird es auch von der Lehrkraft angenommen.

Die Lehrerin hält die Zeichnung in der linken Hand. In der rechten Hand hat sie die Schokoladenschachtel. Sie schaut auf die Schachtel und fährt fort: „Das hat sich so, eh, ehm, bei uns sind wir/“ Sie blickt von der Schokolade hoch in Richtung Decke und schüttelt dabei die Schachtel, die sie in der Hand hält mit mehreren schnellen, kleinen kreisförmigen Bewegungen. Die Lehrerin spricht weiter und schaut dabei auf die Schokoladenschachtel: „ehm Tradition örgendwie entwickelt, dass wir nur Bonbons/“

Während sie dem Blatt, das Ferda ihr überreicht hat, keine gesonderte verbale Beachtung zuschreibt, fährt die Lehrerin in ihrem Mitteilungsbedürfnis über die besondere Bedeutung dieser Pralinenschachtel in ihrer eigenen Familie fort. Über ihre Familientradition zu reden, ist anscheinend keine Selbstverständlichkeit, denn sie muss nach Worten suchen (*„so, eh, ehm“; „ehm Tradition örgendwie“*). Im Sprechen über die Schokolade entsteht eine „durch die Sachen geschaffene Bindung“ (Mauss 2016, S. 35) mit einem imaginären Potenzial. Die Lehrerin verweist auf ein Familienritual, das sich in ihrer Familie entwickelt hat und für ihr persönliches Leben bedeutend scheint. Geht man mit Mauss (2016) davon aus, „daß jemand etwas geben soviel heißt, wie jemand

etwas von sich selbst geben“ (ebd.), dann wird hier die imaginäre Vermischung der Lebenswelt ihrer eigenen Familie mit der Welt der anwesenden Kinder deutlich. Das Symbolisch-Imaginäre verdeutlicht sich in der metaphorischen Darstellung einer gemeinsamen Lernfamilie.

Die Lehrerin fährt fort: „Okay. Gut. Könnt ihr euch hier bedienen.“ Ferda ruft schnell: „Ich, ich.“, steht auf und greift mit ausgestrecktem Arm nach der Schachtel. Sie legt eine Schokopraline auf Hannahs Tisch und sagt „Eins.“ Dann legt Ferda nacheinander zwei Schokopralinen auf den Tisch von Alin und Doron und dann eine auf Milenas Tisch. Schließlich legt sie eine Praline auf den Tisch der Forscherin und dann von Mira.

Die Aufforderung, sich zu bedienen, greift Ferda eifrig auf, auch wenn keine Person zum Austeilen gesucht wurde. Die hier zugrunde liegende Ordnung weist darauf hin, dass Ferda mit ihrer Praktik des Verteilens an die Symbolik einer schulischen Norm des Austeilens und Einsammelns von Arbeitsblättern anschließt. Damit lehnt sie ein privates Beziehungsangebot (als Privatfamilie) ab und münzt es in eine schulische Logik um (als Lernfamilie). Die von der Lehrerin mitgebrachten Schokopralinen werden nun von Ferda einzeln auf den Tisch gelegt – und zwar in einer performativ-materiellen Weise, wie es bei dem Verteilen von Arbeitsblättern der Fall sein könnte. Als eine Ordnung wird erkennbar, dass Ferda, als die ‚Verteilerin‘, dort Handlungsmacht erhält, wo sie die Position der Lehrkraft wertschätzt und die schulischen Normen einhält. Ferda ergreift die Möglichkeit, um ihren Schülerinnenplatz zu verlassen und in Bewegung zu kommen. In dieser Bewegung entspricht sie aber der schulischen Ordnung.

Nun hält die Lehrerin das Blatt Papier mit beiden Händen fest, sie schaut es an. Dann dreht sie das Bild um und hält es hoch, sodass es für alle sichtbar ist und die Kinder die Zeichnung sehen können. Sie sagt dabei: „Mensch, unsere Kinder können auch Englisch.“ Sie liest vor: „Jaa. Happy Birthday.“

Nachdem die Lehrerin die traditionelle Bedeutung der Pralinensorte hervorgehoben hat und diese verteilt wurden – ein Spannungsbogen also beendet ist –, nimmt sie sich die Zeit, um die Zeichnung in ihrer Hand zu betrachten. Die Lehrerin erkennt in der Symbolik des Bildes beispielsweise nicht Ferdas Zeichenkünste, sondern eine schulische Fremdsprachenkompetenz. Anerkennung und Wertschätzung erfolgen innerhalb einer schulischen Norm, orientiert an den Fähigkeiten in einer Fremdsprache. Kompetenz zeigt sich hier als eine zentrale Ordnungskategorie.[101]

In der Aussage „*unsere Kinder*“ wird zwar nicht klar ersichtlich, ob die Lehrkraft mit *uns*, die Klassengemeinschaft oder möglicherweise die Schulgemeinschaft meint, aber es verdeutlicht sich eine Gemeinschaft, zu der offensichtlich die anwesenden Kinder und sie selbst gehören. Damit werden sie als

[101] Vergleichbare Ergebnisse, in denen für Lehrpersonen Leistungen als zentrale Differenzkategorie gelten, finden sich auch in anderen Studien (Sturm & Wagner-Willi 2015; Rabenstein et al. 2013).

Leistungssubjekte inszeniert. Dass *„unsere Kinder“* über Englischkenntnisse verfügen, ist kein Selbstverständnis und wird als etwas Besonderes hervorgehoben. In der vorherigen Formulierung *„meiner Kinder“* und in der jetzigen Aussage *„unsere Kinder“* wird Schule mit einer imaginären Familie in Verbindung gebracht, deren Bedeutung durch die Symbolik des Gabentauschs als „eine Seelen-Bindung“ (Mauss 2016, S. 35) zu den Schulkindern noch verstärkt wird. Diese imaginäre Familiengemeinschaft teilt gemeinsame familiäre Traditionen und Rituale, aber ebenso ist für diese Gemeinschaft das „*[K]önnen*“ von „*Englisch*“ von Bedeutung.

Im schnellen Anschluss an die Worte „Happy Birthday“ der Lehrerin sind die Stimmen von Milena, Ferda und Mira zu hören, die laut singen: „Happy Birthday to you. Happy Birthday to you.“ Alin singt im höheren Ton mit. Hannah und Doron machen lächelnd Mundbewegungen. [Es ist nicht zu hören, wie laut sie mitsingen.] Milena fügt in der Musikpause ein rhythmisches „tetete“ ein. Omar beginnt auch mitzusingen, sodass jetzt alle anwesenden Kinder laut singen oder zumindest lächelnd ihre Lippen bewegen.



Abb. 70 Kinder singen „Happy Birthday“

Das Vorlesen der Worte auf der Zeichnung *„Happy Birthday“* ist entscheidend dafür, dass fünf der sieben anwesenden Kinder laut und *im schnellen Anschluss* ein ihnen offensichtlich vertrautes Lied mitsingen und zwei weitere Kinder sich dabei mindestens mit lächelnden Mundbewegungen beteiligen. Die Worte *„Happy Birthday“* wirken wie ein Imperativ. Dies weist auf die Symbolik einer geteilten rituellen Erfahrung hin, dieses Lied zum Anlass eines Geburtstages gemeinschaftlich zu singen. Der gemeinsame Impuls zum Singen geht von den Kindern aus. In der hier zugrunde liegenden Ordnung machen sie sich nun selbst zu den Gebenden. Ihr Handeln ist eigeninitiativ und wird auch nicht von der Lehrkraft untersagt. In diesem reziproken Moment treffen sich die Agierenden im Geben und Nehmen. Damit validieren die Kinder die Idee der Lehrerin zum Konzept der *„Tradition“,* indem sie eine ihnen bekannte Tradition des gemeinsamen Singens eines Geburtstagsgrußes aufführen. Die imaginäre Familiengemeinschaft wird symbolisch durch das gemeinsame Singen auf einer performativ-materiellen Ebene zum Ausdruck gebracht. Die Situation ermöglicht es, dass die Kinder mit dem Singen ihre eigenen Assoziationen in das

Geschehen einbringen können und somit den Ablauf des Unterrichts mitgestalten.

Hier stellt sich bereits die Frage, ob die Wechselseitigkeit von gegebenen Ordnungen und neuen Assoziationen, welche sich aufgrund des Symbolisch-Imaginären (einer familiären Lerngemeinschaft) auftun, nur insofern gilt, als das Neue weiterhin einer übergeordneten schulischen Kompetenzorientierung entspricht. Inwiefern bleibt dann Raum für (Imaginations-)Praktiken, die sich außerhalb dieser normalisierenden Metarahmung entwerfen? Um dieser Frage vertiefend nachzugehen, sollen weitere Aspekte betrachtet werden, die in einer relationalen komparativen Analyse rekonstruiert werden konnten.

6.1.8.2 Zentrale Aspekte einer komparativen Betrachtung

Im Folgenden werden zentrale Aspekte hervorgehoben, die für die komparative Betrachtung der Fälle relevant werden und in die Darstellung der verschiedenen Modi in Kapitel 6.2 einfließen.

Relevante Aspekte für die Zuordnung zum reziproken Modus (der Verknüpfung von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen)
Reziprozität bezieht sich auf die Verknüpfung von Prozessen der Ordnungsbildung mit den Praktiken der Imagination. In dieser Sequenz wird unter reziprok verstanden, dass mit Bezug zu einer symbolisch-imaginären Idee der Lehrerin (einer gemeinsamen Lernfamilie) die Kinder an diese Idee anschließen. Sie bringen dabei ihre eigenen, neuen Impulse dazu ein, gestalten also den Ablauf des Unterrichts entscheidend mit.

Das, was als symbolisch-imaginär gekennzeichnet wird, nämlich „*Unsere Kinder können auch Englisch*“ in Verbindung mit der Äußerung „*Meine Kinder mögen nix anderes*.“, ermöglicht es, dass ein verbindendes imaginäres Moment (gemeinsame Kinder) deutlich gemacht wird, welches ein Symbol für eine gemeinsame Familie ist. Im Anschluss daran können auch eigeninitiativ Ideen der Kinder eingebracht werden, die die Interaktionsordnungen mitbestimmen (Ferda überreicht ein vorher angefertigtes Papier, alle Kinder stimmen gemeinsam ein Lied an), sodass es möglich wird, im Anschluss an die Idee einer gemeinsamen Lernfamilie auch eigene Assoziationen und Vorstellungen in die vorgesehenen Ordnungen eines didaktisch-unterrichtlichen Ablaufes mit einzubringen. (Eine ausführliche Darstellung zum reziproken Modus findet sich in Kapitel 6.2.1.)

Gemeinsames Verständnis der Symbolik
Die Situation ist geprägt von zwei bedeutenden symbolischen Aspekten, auf die sich alle hier beziehen und die miteinander in Verbindung gebracht werden: Das sind Rituale zum Geburtstag, wie Gabentausch und gemeinsames Singen,

und das ist die kompetente Lernfamilie (mit Englischkenntnissen) als eine imaginäre Gemeinschaft. Vor diesem Hintergrund ist auch das Geschenk Ferdas ein Symbol für eine fremdsprachliche Kompetenz.

Dass es sich um ein gemeinsames Verständnis eines rituellen Gabentausches handelt, lässt sich spätestens dann nachzeichnen, wenn Ferda das Hochheben der Schokolade durch die Lehrerin als Einleitung für diese rituelle Handlung deutet. Denn das ist der Augenblick, in dem auch sie ihr Geschenk in die Hand nimmt. Zu diesem Ritual gehören der Spannungsaufbau zum einen (beginnend mit dem Präsentieren der Schokolade auf dem ‚Thron' bis zu dem Moment der Geschenkübergabe) und zum anderen das Verstecken des Geschenkes an einem geheimen Ort bis zu dem Moment der Geschenkübergabe.

Weiter wird das gemeinsame Verständnis der Situation deutlich, wenn die Worte, die die Lehrerin von dem Papier Ferdas vorliest, unmittelbar als ein Symbol des Geburtstagsrituals verstanden werden. Es gibt ein gemeinsames rituelles Wissen über das Singen eines Liedes anlässlich eines Geburtstages. Das Symbol einer gemeinsamen Familie wird somit durch die Annahme der Schokolade und das gemeinsame Singen gekennzeichnet.

Interaktive Bewegungsqualität und Materialität

Das Verteilen von Geschenken folgt aufeinander abgestimmten fluiden Bewegungen – einem Fluss, der nicht unterbrochen wird. Im Rahmen dieser fluiden Bewegungen ist es auch einer Schülerin möglich, ihren starren Schülerinnenplatz zu verlassen und in Bewegung zu sein. Das ist möglich, weil die Geschenke in einer schulischen Logik, nämlich in einer Art und Weise wie Arbeitsblätter, ausgeteilt und eingesammelt werden. Mit aufeinander abgestimmten Bewegungen wandert die Schokolade in einem Fluss von dem ‚Thron', also dem Lehrerinnenpult, über die Präsentation der Lehrkraft und über die Hände einer Schülerin auf die einzelnen Tische der Schulkinder, wo sie dann schließlich ‚verinnerlicht' wird. Mit der Möglichkeit des Verzehrs und der Verinnerlichung wird die „Vermischung" (Mauss 2016, S. 52) von Person und Gabe noch anschaulicher. Dabei ist die Schokolade als bewegte Gabe das Medium der Bindung. Wie in den anderen Fällen des reziproken Modus so sind die bewegten Gaben auch hier begehrt und werden mit einem positiven Wert verbunden.

Gemeinschaftsstiftendes Imaginäres

Während in den theaterpädagogischen Spielszenen ein Als-ob schon eher deutlich markiert wird, ist in dieser alltagsunterrichtlichen Sequenz das Imaginäre explizit nur an den beiden Worten „*unsere Kinder*" zu erkennen. Die Dimension des Imaginären wird dann explizit gemacht, wenn die Lehrerin von gemeinsamen Kindern spricht. Mit der Aussage „*unsere Kinder*" wird eine gemeinsame Familie eröffnet, von der nicht klar ist, wer genau dazugehört. In Verbindung mit dem Symbolischen lässt sich hier eine symbolisch-imaginäre Gemeinschaft deutlich erkennen. Der Bezug zu ihrem einleitenden Satz, in

dem sie über „*meine Kinder*“ spricht und die „*Tradition*“ eines Geburtstagsrituals ihrer Familie beschreibt, die sie nun auf die Schulklasse überträgt, eröffnet ein symbolisch-imaginäres Verständnis einer gemeinsamen Lernfamilie, obgleich allen bewusst ist, dass sie nicht Teil einer Familie sind und auch nicht werden können. Die Aussage „*unsere Kinder*“, als das Imaginäre, schließt an die Aussage „*meine Kinder*“ an, die in Verknüpfung auf eine symbolisch-imaginäre Familie verweisen. Familie wird somit von der Lehrerin als ein Zeichen für eine nicht real existierende Gemeinschaft, die über gemeinsame Rituale verfügt, dargestellt. Der Gabentausch ist das Bindemittel, also das materialisierte Medium, für diese imaginäre Zugehörigkeit und Verbundenheit und auch für die mit dem Tausch einhergehende gegenseitige Verpflichtung (im Anschluss an Mauss 2016).

Das gemeinschaftsstiftende Imaginäre wird mit der Aussage „*unsere Kinder*“ gekennzeichnet, also der Markierung einer Familie, der auch niemand widerspricht. Vielmehr wird dies (symbolisch und performativ-materiell) durch das gemeinsame Singen validiert.

Weitere machtkritische Aspekte

In diesem reziproken Modus ist Raum für neue Ideen. Der reziproke Modus, in dem Imaginationen und Praktiken ineinanderfließen können, scheint also ein idealer Nährboden für das Entstehen eines gemeinschaftsstiftenden Neuen. Blickt man sich allerdings im Anschluss an Butler (2010) den Rahmen dieser Handlung an oder fragt man im Anschluss an Bourdieu (1997) nach der symbolischen Macht, so lässt sich feststellen, dass schulische Kompetenz eine zentrale Ordnungskategorie des übergeordneten Rahmens bleibt. Es zeigt sich eine Disziplinarmacht, die selbst dann wirkt, wenn es ein Tag ist, „*an dem alles entspannt ist*“, wie die Lehrkraft in der Ausgangssituation verkündet hat. Eigeninitiative ist zwar möglich, aber nur dann, wenn sie innerhalb einer kompetenzorientierten Rahmung bleibt, die sich auch schon in der Ausgangssituation angedeutet hat.

Diese an schulischer Kompetenz orientierte Ordnung zeigt sich nicht nur an den Englischkenntnissen, die hervorgehoben werden. Selbst der Gabentausch geschieht innerhalb des übergeordneten Rahmens einer unterrichtlichen Ordnung: Ferda übergibt das Geschenk ohne Worte, unterbricht also die Lehrkraft in ihrer Rede nicht. Sie wartet mit der Übergabe, bis sie ‚an der Reihe ist‘, so wie es ihr „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) vorsieht.

Weiter fällt auf, dass Englisch als legitime Sprache eines sprachlichen Marktes (Bourdieu 2005) die Sprache ist, welche von Ferda gewählt wurde. Sie wurde von der Lehrerin als legitim bestätigt und schließlich auch von den weiteren Kindern beim Singen angewandt. Dies geschieht, obgleich die Kinder über eine Vielzahl von weiteren Sprachen verfügen und die englische Sprache von ihnen in diesem Setting kein gemeinsames Kommunikationsmittel darstellt.

Selbst die Reziprozität (zwischen Imagination und Ordnung) in diesem Prozess, mit den Möglichkeiten, Neues einfließen zu lassen, findet somit unter klaren Rahmenbedingungen statt. In dieser Hinsicht führt auch das Symbolisch-Imaginäre mit seiner potenziellen kreativen Offenheit zu einer Disziplinierung, nämlich zu einer kompetenzorientierten Ordnung.

6.1.9 „Happy Birthday 1“ – „Nur die Verben“

6.1.9.1 Falldarstellung

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Auswahl der Sequenzen des Zelebrierens des Geburtstages der Lehrkraft zu Beginn der Analyse nur den zweiten Teil („Happy Birthday 2“) umfasste. Es wurde zunächst davon ausgegangen, dass es sich bei der im Folgenden dargestellten Übergabe des Papiers von Mira um ein Arbeitsblatt handelt. Eine solche Betrachtung entsteht aufgrund der Sinnkonstruktion, die im „Rahmen“ (Butler 2010, S. 11) des Normativen für den schulischen Unterricht möglicherweise zu erwarten wäre. Doch bei dem Papier handelt es sich, wie sich später herausstellte, um eine angefertigte Geburtstagszeichnung. Erst nach wiederholter Betrachtung der gesamten Videosequenzen des Tages und durch Heranzoomen einzelner Bildausschnitte der verschiedenen Kameraeinstellungen wurde dies bemerkt – was als ein Indiz für die Vulnerabilität von Erkenntnispotenzialen in der Videoethnografie betrachtet werden kann (siehe Kapitel 4.4.2). Auch eine Analyse von Interaktionen zwischen Menschen läuft Gefahr, Normen zu unterliegen, „die erst den Gedanken des Menschen hervorbringen, der überhaupt der Anerkennung und Repräsentation wert ist“ (Butler 2010, S. 130). Solche Wahrnehmungsprozesse und Sinnkonstruktionen können entscheidend das Thema der Analyse und die Anerkennung einzelner Handlungen mitbestimmen. Insbesondere aufgrund des Anliegens der Arbeit, auch Irritationen zu betrachten, liefert der Teil „Happy Birthday 1“ relevante Erkenntnisse und fließt daher in die Analyse von Ordnungsbildungsprozessen bei dem Zelebrieren des Geburtstages der Lehrkraft mit ein.

Die Lehrerin spricht zur Gruppe: „Ich möchte jetzt wissen, die Verben, Tunwörter, vom Blatt von gestern.“ Sie läuft zielstrebig zu dem Tisch von Ferda und Mira, schaut auf die Papiere dort und fragt „Wo ist dieses Blatt mit der Kleidung?“ Alin ruft: „Diese, diese, diese.“ Die Lehrerin geht nun zu ihm, nimmt ein Blatt von seinem Tisch in die Hand und sagt: „Ja“.



Abb. 71 Lehrkraft nimmt Alins Blatt in die Hand

Die Lehrerin, als anerkannte legitime Autorität, ist auf der Suche nach einem bestimmten, für sie relevanten Blatt Papier. Indem sie direkt auf Mira und Ferda zugeht und die Papiere, die auf ihrem Tisch liegen, anschaut, erhalten diese eine Bedeutung, sie werden gesehen. Dass Arbeitsblätter für die unterrichtliche Ordnung wichtig sind, wird mit dem Ausruf: „Diese, diese, diese." durch Alin validiert. Dies zeigt nicht nur, dass er verstanden hat, was die Lehrerin will, sondern er hat auch das nachgefragte Blatt Papier gefunden. Die Lehrerin erkennt dies ihrerseits performativ-materiell an, indem sie sich zu ihm hinwendet und Alins Blatt in die Hand nimmt.

Jetzt greift Mira nach einem Blatt Papier, das (vermutlich) auf ihrem Tisch liegt. Während die Lehrerin weiterredet, steht Mira auf, läuft zur Lehrerin, die ihr den Rücken zukehrt und sagt „Frau Müller."



Abb. 72 Mira steht mit einem Blatt in der Hand auf und die Lehrerin schaut auf Alins Blatt

Gerade noch hat die Lehrerin den Papieren auf Ferdas und Miras Tisch Aufmerksamkeit geschenkt. Nachdem sie sich auf ihrer Suche nach dem *„Blatt mit der Kleidung"* wieder von den beiden Mädchen abgewendet hat, ergreift Mira die Initiative für einen Kontakt mit der Lehrerin. War es bisher die Lehrkraft, die sich den Raum nahm und auf einzelne Kinder zuging, ist es jetzt Mira, die mit ihrem Anliegen den ihr zugewiesenen Sitzplatz aktiv verlässt, direkt auf die Lehrerin zugeht und diese mit ihrem Namen anspricht.

Mira steht hinter der Lehrerin. In der Hand hat sie ein Papier, auf dem eine Torte mit Kerzen und ein Luftballon zu sehen sind.



Abb. 73 Zeichnung mit Torte mit Kerzen und einem Luftballon

Geduldig wartet Mira hinter der Lehrerin auf ihre Aufmerksamkeit. Sie hat sich in der Erwartung dieses Momentes den Aufwand gemacht, sich vorzubereiten. Mira hat ein Bild gemalt, das Symbole eines Geburtstagsgrußes darstellt. Auch wenn sie nur für wenige Tage in dieser Klasse sein wird, scheint ihr die Teilhabe an der Gemeinschaft nicht gleichgültig. Mit der eigens für diesen Anlass angefertigten Zeichnung erhält diese als „ein einmaliges Geschenk von hohem symbolische[m] Wert" (Gebauer & Wulf 1998, S. 181) eine besondere Bedeutung. Das Überreichen der Zeichnung kann
n als ein materialisierter Versuch gelesen werden, mithilfe der Kraft des Schenkens eine soziale Beziehung herzustellen (vgl. ebd., S. 162).

Auch wenn davon auszugehen ist, dass sich aufgrund der Fluktuation in dieser Klasse noch nicht viel gemeinsames Wissen über kulturelle Praktiken des Gabentauschs am Geburtstag ihrer Lehrerin gebildet haben kann, so ist dennoch Mira erst seit Kurzem in der Lerngruppe und verfügt daher von allen Teilnehmenden möglicherweise über das wenigste Wissen darüber. Sicher lässt sich jedoch sagen, dass sie mit ihrer Handlung performativ-materiell an die bisherigen Ordnungen der Lehrkraft anschließt, relevante Blätter auszuteilen und einzusammeln, indem sie nun ein Blatt Papier abgeben möchte.

Die Lehrerin redet weiter „diese Namenswörter, die/". Jetzt stellt sich Mira neben die Lehrerin und tippt mit ihrem Finger deren Arm an.



Abb. 74 Mira tippt der Lehrkraft auf den Arm

Während Alin und die Lehrerin vertieft in das Arbeitsblatt sind, wartet Mira weiterhin geduldig auf einen günstigen Moment und versucht dabei, die Interaktion von Alin und der Lehrkraft zu verfolgen. Miras Handlung wird von den beiden nicht aufgegriffen, auch auf die Ansprache mit dem Namen reagiert die Lehrerin nicht. Mira hat auf mehrfache Weise versucht, Aufmerksamkeit zu erhalten. Sie hat zunächst die Nähe zur Lehrerin aufgesucht, hat im Weiteren diese dann mit ihrem Namen angesprochen und versucht nun, durch eine Berührung Kontakt herzustellen. Doch die Lehrerin bleibt auf die Papiere auf Alins Tisch fokussiert. Die soziale Ordnung orientiert sich an der Handhabung von als relevant erachteten Arbeitsblättern.

Die Lehrerin redet weiter „nicht geschrieben, sondern hier/“ Sie geht nun zur Tafel und sagt dabei: „Es sind Tunwörter und/“.

Das Geschehen folgt einer Ordnung, in der die unterrichtsrelevante Vermittlung sprachlichen Wissens im Vordergrund steht. Medium dieser Wissensvermittlung ist nicht nur die Lehrkraft, sondern auch das Arbeitsblatt, das als relevant erklärt wird. Mit dem Gang zur Tafel – und somit weiter weg von Mira und hin zu einer klassischen ‚Lehrerinnenposition‘ – elaboriert die Lehrerin symbolisch und performativ-materiell die Bedeutung des Arbeitsblattes als ein Lernmittel und die damit verbundene Ordnung.

In dem Moment, in dem die Lehrerin an der Tafel ankommt, dreht Mira sich wieder um. Sie geht mit gesenktem Kopf, das Blatt Papier in der Hand, zu ihrem Platz und setzt sich wieder. Alin hält sein Papier hoch, schaut Richtung Mira und sagt leise: „Aber Mira hat nich.“



Abb. 75 Mira geht an ihren Platz zurück

Miras Versuche, die Aufmerksamkeit der Lehrerin zu erhalten, waren nicht erfolgreich. Sie hat sich zwar soeben frei im Raum bewegt, aber den Bereich vor der Tafel, der symbolisch der Wissensvermittlung durch die Lehrkraft zugeordnet ist und eine schulunterrichtliche Ordnung repräsentiert, betritt sie nicht. Vielmehr kehrt sie an ihren Ausgangspunkt zurück. Der gesenkte Blick weist auf eine Enttäuschung hin. Miras Aktion ist offenbar aufgrund der „Normen der Intelligibilität“ (Butler 2014a, S. 38) für die Lehrerin unsichtbar, sie lässt sich nicht in die unterrichtliche Ordnung einfügen. Zu den imaginären Vorstellungen, die sich möglicherweise hinter Miras Handlung verbergen, kann keine empirisch begründete Aussage getroffen werden. Eine imaginäre Dimension, von deren „Nicht-Existenz die AkteurInnen ausgehen“ (Bohnsack 2017, S. 156), auch im Sinne von Wünschen oder Fantasien, wird an dieser Stelle nicht zur Explikation gebracht. Die Möglichkeit einer solchen Artikulation, auch in einer symbolisch-imaginären Weise, wird durch die Orientierung an normativen Vorstellungen und eine „Denkverweigerung im Namen des Normativen“ (Butler 2010, S. 129) verhindert.

Unter den Kindern scheint es ein Wissen darüber zu geben, was als intelligibel betrachtet werden kann und wer die normativen Erwartungen der Lehrerin erfüllen kann. Butler (ebd.) spricht von „Rahmensetzungen“ (ebd., S. 10), die Anerkennbarkeit hervorbringen. Alin validiert diese Rahmensetzung und die unterrichtliche Ordnung, indem er darauf hinweist, dass Mira nicht über das relevante Arbeitsblatt verfügt. (Möglicherweise wurde es verteilt, bevor Mira in die Klasse kam.) Mit seinem Einwand wäre an dieser Stelle Raum gegeben, in dem Alin für Mira die Stimme ergreift und somit Mira auch Gehör erhält. Doch auch Alins Hinweis findet keine Erwiderung. Somit ist nicht nur Miras Versuch, die Geburtstagszeichnung zu überreichen, unsichtbar, auch ihre Teilnahme ohne Arbeitsblatt an dem von der Lehrerin als wichtig markierten Lernstoff ist nicht möglich. In dieser Hinsicht birgt diese Situation das Potenzial einer mehrfachen Missachtungserfahrung.

Die Lehrerin fragt: „Was kann man machen, was tue ich?“. Sie geht zum Tisch von Ferda und Mira „Was kann man machen? Ich möchte, dass ihr mir

das vorliest oder sagt und dann". Mira nimmt das Blatt mit der gemalten Zeichnung, sagt im Stimmengewirr „Frau Müller" und hält das Papier der Lehrerin hin.



Abb. 76 Mira übergibt die Zeichnung

In einem Moment, in dem die Lehrkraft in Miras Nähe kommt, ihr frontal gegenübersteht und Mira auf dem ihr zugeteilten Platz einer Schülerin sitzt, ergreift Mira die Chance, an die unterrichtlichen Ordnungen anzuschließen, streckt den Arm weit aus, nennt den Namen der Lehrerin und hält das Blatt auffordernd hin. Mira macht sich sichtbar, indem sie den normativen Erwartungen einer Schülerin entspricht und das Blatt in einer Weise übergibt, die performativ-materiell an den Modus des Einsammelns eines Arbeitsblattes anschließt.

Die Lehrerin schaut zu Ferda und sagt: „Aber nur Verben." Sie nimmt das Blatt von Mira entgegen und sagt „danke", geht zu ihrem Pult, wo sie das Blatt ablegt und weiterredet: „Nur die Verben".

Die Lehrerin nimmt die Geburtstagszeichnung ohne Blickkontakt zu Mira entgegen. Mit ihren Worten wird nicht die besondere Symbolik einer Geburtstagszeichnung hervorgehoben. Vielmehr erweckt die Manier des Einsammelns den Anschein, als wäre es ein Arbeitsblatt, das sie einsammelt. Insofern schließt diese Art der Übergabe des Geschenkes an die vorherrschende Ordnung des Austeilens und Einsammelns eines Arbeitsblattes an. Es ist nun gelungen, das Geschenk zu überreichen – allerdings erst, als Mira es im Modus eines einzusammelnden Arbeitsblattes von ihrem ihr zugeschriebenen Schülerinnenplatz aus überreicht. Vergleichbar ist auch die Reaktion der Lehrerin, nämlich ein eher nebensächliches, kurzes „Danke", wie es sich für die Entgegennahme eines Arbeitsblattes gebührt. Die Situation birgt daher eine Widersprüchlichkeit. Aus einem performativ-materiellen Blickwinkel lässt sich nun zwar eine reibungslose und scheinbar aufeinander abgestimmte Übergabe der Zeichnung erkennen. Ein Papier wird ohne Blickkontakt in einer Weise überreicht, wie man ein Arbeitsblatt abgibt und annimmt. Die Symbolik auf dem Papier verweist dagegen auf ein Geburtstagsgeschenk, das auf etwas Besonde-

res und Einmaliges verweist. Eine Anerkennung dieser Symbolik erfolgt jedoch nicht. Mit dieser Widersprüchlichkeit verliert das Geschenk bereits in der Übergabe die Bedeutung eines Geschenkes und verfehlt damit die symbolischen Funktionen, die sich mit einem Gabentausch verbinden, wie beispielsweise Beziehungen zu intensivieren (vgl. Gebauer & Wulf 1998, S. 179) oder Prestige und Ansehen zu gewinnen (vgl. ebd., S. 162). Mira hat sich zwar als eine Schülerin, die Papiere im Rahmen einer normativen Ordnung übergibt, sichtbar gemacht, doch die Bedeutung der Geburtstagszeichnung bleibt ungesehen und unerwidert. Hier wird etwas in den Praktiken zur Sprache gebracht, was die gegebene Ordnung überschreitet und sich nicht entfalten kann. Es ist ein Widerspruch erkennbar zwischen der Übergabe als ein Arbeitsblatt und der Übergabe als eine Geburtstagszeichnung. Doch von welchen inneren Bildern, von welchen Wunschvorstellungen die Handlungen geleitet sind, das wird nicht explizit gemacht. Das dieser Situation inhärente Imaginäre wird nicht zur Explikation gebracht, weder von Mira noch seitens der Lehrkraft. Das macht es auch nicht einfach, etwas gemeinsames Neues entstehen zu lassen. Die Lehrerin antwortet auf die Geschenkübergabe in dem Modus einer ‚Arbeitsblattübergabe' mit den Worten *„nur die Verben"*. Wie ein ausgefülltes Arbeitsblatt, das sie gerade eingesammelt hat, legt sie die Zeichnung nun auf den Schreibtisch, wo sich alle Arbeitsblätter sammeln, die dann bei einer möglichen Kompetenzüberprüfung betrachtet werden. Die Geschenkübergabe Miras ist beendet, eine Verpflichtung durch den Gabentausch (Mauss 2016) ist aufgrund der Intelligibilität in dieser Situation nicht zu erwarten.

6.1.9.2 Zentrale Aspekte einer komparativen Betrachtung

Auch für diesen Fall sollen nun relevante Aspekte beleuchtet werden, die für eine vergleichende Betrachtung in die Typologie der verschiedenen Modi (Kapitel 6.2) eingeflossen sind.

Relevante Aspekte für die Zuordnung zum isoliert-brüchigen Modus (der Verknüpfung von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen)

Isoliert-brüchig ist in der Sequenz der Artikulationsversuch eines Gabentausches, der negiert wird und (zunächst) nicht in die Praktiken integriert werden kann. Erkennbar wird ein Impuls von Mira, der als versuchte Geschenkübergabe gelesen werden kann. Dabei kommen imaginäre Vorstellungen oder auch Visionen explizit in dieser Sequenz nicht zum Ausdruck. Es gibt lediglich diesen Impuls, der als Bestreben, einen Wunsch zu artikulieren, gedeutet werden kann. Dieser Impuls wird jedoch nicht anerkannt und unbeachtet zurückgewiesen. Infolgedessen kommt es zu einem sichtbaren Abbruch der Handlung, weswegen auch die damit möglicherweise verbundenen Wunschvorstellungen nicht zur Explikation gebracht und somit auch nicht verhandelt werden können. Die vorherrschenden Ordnungen bleiben unverändert. Imaginationen, die

außerhalb dessen liegen, haben keinen Platz. Das Begehren, die Zeichnung zu überreichen, wird zurückgedrängt. Erst wenn diese im Modus eines Arbeitsblatts übergeben wird, der sich an den vorherrschenden Ordnungen orientiert, kann die Übergabe gelingen. Die Symbolik des Papiers als ein Geburtstagesgeschenk wird dabei jedoch verkannt. (Zur Zuordnung dieses Falls zum isoliert-brüchigen Modus siehe auch Kapitel 6.2.2.)

Gemeinsames Verständnis der Symbolik
In dieser Videosituation gibt es auf einen ersten Blick kollektiv ein allgemeines Verständnis darüber, dass Papiere eine bestimmte Bedeutung haben: Sie werden mit Worten erläutert, nach ihnen wird gesucht, sie werden gefunden und sie werden überreicht und auf dem Lehrerinnenpult abgelegt. Doch die spezifische Bedeutung, die die Papiere und deren Gebrauch jeweils haben können, scheint auf einem unterschiedlichen symbolischen Verständnis zu beruhen. Denn bei genauer Hinsicht lassen sie sich in ihrem symbolischen Gebrauch unterscheiden: So gibt es wichtige Papiere, die gesucht und gefunden werden, und es gibt unwichtige Papiere, die nicht für alle sichtbar werden. Es gibt relevante Themen (die Verben „*auf dem Blatt*"), über die gesprochen wird, und es gibt weniger relevante Themen (die Geburtstagszeichnung Miras), die ohne Worte bleiben. Durch diese unterschiedliche Wertigkeit der Papiere wird das Arbeiten mit Arbeitsblättern, die als legitim erscheinen, als ein Zeichen von Kompetenzerwerb und Kompetenzvermittlung hervorgebracht, womit schulische kompetenzorientierte Normen gestärkt werden. Eine Geburtstagszeichnung zu überreichen, ist in dieser Situation ein illegitimer Vorgang, weswegen es auch zu keiner Anerkennung dieser Papierübergabe durch eine symbolische Autorität kommt, wie sie die Lehrkraft repräsentiert.

Auch wenn sich die Symbole auf der Zeichnung, nämlich eine Torte mit Kerzen und ein Luftballon, eindeutig als Geburtstagsgruß und somit als ein Geschenk lesen lassen, so werden sie de-thematisiert und die Bedeutung, die mit dem Gabentausch einhergeht, erfährt eine Ablehnung. Erst wenn die Zeichnung nicht mehr in einer Symbolik einer Geburtstagszeichnung, sondern als ein Papier im Unterricht übergeben wird, kann die Übergabe gelingen. Damit ist allerdings auch die Magie des Gabentausches (vgl. Gebauer & Wulf 1998, S. 163) zunichte gemacht. Die Gabe verliert ihren verpflichtenden Charakter und damit die Möglichkeit der Ausgestaltung einer Erfahrung mit bisher Unbekanntem. Damit ist gemeint, dass Mira, von der bereits feststeht, dass sie erst seit Kurzem die Klasse besucht und diese auch bald wieder verlassen wird, keine Möglichkeit erhält zu einer „Vermischung" (Mauss 2016, S. 52) im Sinne eines Beziehungsaufbaus mit der Lehrkraft. Bietet eine Kontaktzone in diesem heterotopen Raum keine Möglichkeit zum Beziehungsaufbau, kann das De-Thematisieren der Gabe existenzbedrohenden Charakter aufweisen.

Werden Symbole, die sich (eindeutig) einem Geburtstagsgruß zuordnen lassen, bewusst übersehen und de-thematisiert, lässt sich schlussfolgern, dass ein gemeinsames Verständnis über den Gabentausch scheitert. Zwar gelingt in

dieser Situation die Übergabe, doch da der Inhalt der Geburtstagszeichnung nicht den Erfordernissen eines Arbeitsblattes entspricht, verfehlt sie damit die kompetenzorientierten Erwartungen an dieses Blatt Papier.

Interaktive Bewegungsqualität und Materialität

In dieser Sequenz fällt auf, dass es verschiedene Territorien gibt, innerhalb derer Bewegungen mit unterschiedlichen Qualitäten stattfinden: der Arbeitsplatz der Schülerin, der Gang zwischen den Tischen und der Raum vor der Tafel. Dabei ist der Tafelraum für die Schülerin Mira tabu und wird nur von der Lehrerin betreten. Finden Bewegungen, die von Mira initiiert werden, im Gang zwischen den Tischen statt, werden sie abgebrochen, weil sie unsichtbar bleiben. Mit aufeinander abgestimmten Bewegungen kann das Papier erst dann übergeben werden, wenn Mira es von ihrem Sitzplatz aus (legitimer Bereich der Schülerin) der Lehrerin überreicht. Von hier aus kann diese dann das Blatt an der vorgesehenen Stelle (Pult der Lehrkraft als ihr Herrschaftsbereich) ablegen.

Bei dem Versuch der Übergabe in einem nicht vorgesehenen räumlichen Bereich kommt es zu einem Bewegungsbruch und zur Nichtanerkennung von Bewegungen. Es gibt nicht nur legitime und illegitime Areale, sondern auch legitime und nicht legitime Modi von Körperlichkeiten, im Rahmen derer Papiere (wie Arbeitsblätter im Unterricht oder wie Zeichnungen als Gabentausch) übergeben werden, was dazu führt, dass bewegte Körper anwesend sind, aber dennoch nicht sichtbar werden.

Ebenso wie bewegte Körper nicht sichtbar werden können, können es auch Dinge und die Symbolik, die sich damit verbindet. Arbeitsblätter stellen, anders als Geburtstagsgeschenke, nichts Außergewöhnliches dar. Jede Schülerin und jeder Schüler scheinen hier die gleichen Arbeitsblätter erhalten zu haben. Außergewöhnlich können sie erst dann werden, wenn eine herausragende schulische Leistung darin zu erkennen ist, wie es anscheinend bei Ferda der Fall ist (Kapitel 6.1.8).

Gemeinschaftsstiftendes Imaginäres

In dieser Videosequenz wird an keiner Stelle etwas Imaginäres explizit gemacht, das sich als solches empirisch rekonstruieren lässt. Es werden auch keine symbolisch-imaginären Wunschbilder oder Ähnliches geäußert, über deren Deutung sich Rückschlüsse auf Fiktives herleiten lassen. Da es keinen empirischen Nachweis eines expliziten Imaginären gibt, können nur Hypothesen über innere Bilder, die die Handlungen leiten, aufgestellt werden. So lassen sich die Hypothesen aufstellen, dass die Aktionen der Lehrkraft von der imaginären Vorstellung geprägt sind, dass alle Schulkinder immer alle wichtigen Arbeitsblätter parat haben, oder dass Mira die imaginäre Vorstellung hegt, dass sie ein Geschenk übergibt und Anerkennung dafür erhält.

Aufgrund von Nicht-Sichtbarkeit kann sich in dieser Situation keine verbindende Gemeinschaft etablieren. Weder scheint Mira mit ihrem Anliegen

gesehen zu werden, noch scheint das Geschenk als solches wahrgenommen zu werden, auch werden keine imaginären Vorstellungen sichtbar.

Weitere machtkritische Aspekte

Der Prozess der Analyse dieser Sequenz zeigt, dass es herausfordernd ist, einer normativen „Denkverweigerung“ (Butler 2010, S. 129 ff.) zu widerstehen. Darauf deutet nicht nur die erste analytische Betrachtung dieser Sequenz hin, in der die Zeichnung auch von der Forscherin nicht als ein Geschenk wahrgenommen wurde. Ebenso scheint die Pädagogin dieser Denkverweigerung zu unterliegen, wenn sie im Rahmen der Unterwerfung an eine Disziplinarmacht agiert (siehe Kapitel 6.1.7), die einen bestimmten Umgang mit Dingen erforderlich macht. Symbolische Macht kann sich nicht nur in Personen materialisieren, die legitime Autoritäten verkörpern. Sie zeigt sich auch in den Dingen und der „Seinsart von Zeug, in der es sich von ihm selbst her offenbart“ (Heidegger 1957, S. 69). So kann aufgrund eines bestimmten Gebrauchs von Dingen wie einem Blatt Papier, der als legitim oder anerkennungswürdig erscheint, eine spezifische „Zuhandenheit“ (ebd.) hervorgebracht werden. Ebenso materialisiert sich symbolische Macht im Raum, indem Hoheitsbereiche markiert werden.

Insbesondere wenn Lernende nur für einen sehr begrenzten Zeitraum (wenige Tage) in einer gemeinsamen Lerngruppe verbleiben – wie es bei Mira der Fall ist – und wenn gemeinsame Regeln noch nicht etabliert sein können, können vertraute Rituale gemeinschaftsstiftend wirken und Vertrauen initiieren (vgl. Gebauer & Wulf 1998, S. 162). Da Gabentausch auch heißt, jemandem „etwas von sich selbst [zu; S. M.] geben“ (Mauss 2016, S. 35), ist es in dieser diskontinuierlichen Situation in einem heterotopen Raum umso wirkungsvoller, dass die Geschenkübergabe als eine rituelle Handlung nicht gelingt, obgleich dieser Ritus, wie in Kapitel 6.1.8 ersichtlich wird, den Agierenden vertraut ist. Auch wirkt der Ausschluss Miras umso stärker, je mehr an anderer Stelle (siehe Kapitel 6.1.8) eine Lernfamilie inszeniert wird. Wirkungsvoller ist all dies deswegen, weil Kontaktzonen von Machtstrukturen geprägt sind. Dass Handlungen oder auch Menschen innerhalb dieser Machtstrukturen anerkannt werden, hängt von der „epistemologische[n] Fähigkeit zur Wahrnehmung“ (Butler 2010, S. 11) ab, die Handlungen oder Menschen erst als solche qualifizieren (vgl. ebd.).

6.2 Typologie von Spielräumen der Ordnung

Aus den komparativen Betrachtungen lassen sich Erkenntnisse ziehen, die im Folgenden dargelegt werden. Das Augenmerk richtet sich auf die Eigenlogiken der Praxis mit dem Ziel, Prozesse der sozialen Ordnungsbildung zu typisieren.[102] Das Anliegen, eine Typologie zu generieren, wurde zu Beginn der empirischen Untersuchung nicht als eigentliche Zielsetzung benannt. Vielmehr entstand die Rekonstruktion dreier Modi im Prozess der Suche nach einer methodologischen und methodischen Herangehensweise, um der Spezifik des Forschungsgegenstandes gerecht zu werden. Es stellten sich im Verlauf der Analyse verschiedene Fragen, nämlich was die Eigenschaften ästhetischer Bildungsprozesse ausmacht und welche Ambivalenzen sich mit diskontinuierlichen Räumen verbinden, und weiter, inwiefern sich der mehrperspektivische Zugang zu ästhetischen Prozessen auf ritualisierte szenische Praktiken im sozialen Alltag des Unterrichtsgeschehens anwenden lässt. Im Anschluss an die daraus resultierenden Betrachtungen ließen sich im Prozess der Analyse die Perspektiven des Symbolischen, des Imaginären und des Performativ-Materiellen in den Praktiken rekonstruieren. Zunächst lassen sich diese Perspektiven als ein Ergebnis aus der Rekonstruktion verstehen. Aus dem Material heraus entstanden waren sie erkenntnisreich für eine Typologie zur Frage nach den Spielräumen der Ordnungen. Im weiteren Verlauf der Datenauswertung konnten sie in Form von Analyseeinheiten dazu beitragen, das Datenmaterial relational zu den impliziten Orientierungen zu beleuchten. Es zeigte sich, dass die fallübergreifenden Orientierungen eine erkenntnisreiche Relation zu den fallübergreifenden mehrperspektivischen Betrachtungen und Aspekten der Subjektivierung erlauben. Ein Grundprinzip in der Praxeologischen Wissenssoziologie ist die Komparation (vgl. Bohnsack 2021, S. 145 ff.), mit der nach einem Maximalkontrast gesucht wird. Mithilfe der Bezugnahme zu den drei Perspektiven konnten im Prozess dieser kontrastierenden Suche fallübergreifende Aspekte fokussiert werden, die für die Typologie relevant wurden (gemeinsames Verständnis der Symbolik, interaktive Bewegungsqualität und Materialität, gemeinschaftsstiftendes Imaginäres sowie machtkritische Aspekte). Ihre Bezeichnungen sind ein Ergebnis der relationierenden Betrachtung.

Der Analyseprozess zur Klärung der Forschungsfrage nach den Spielräumen der Ordnungen führte zur Erkenntnis, dass die Imagination, also die Einbildungskraft, im Rahmen von Kontaktzonen mit dem Hervorbringen sozialer

[102] Fokus der Analyse mit der Dokumentarischen Methode, die Ausgangspunkt des methodischen Vorgehens war, ist üblicherweise nicht eine Typisierung von Individuen, das heißt einzelner Personen oder Personengruppen, sondern ihre geteilten Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack 2017, S. 118). Im Prozess der Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode jedoch haben sich inzwischen, wie Bohnsack und andere (2013b) feststellen, die Möglichkeiten der Typenbildung so ausgestaltet, dass auch Prozessabläufe typisiert werden (vgl. ebd., S. 24), wie es auch in dieser Untersuchung der Fall ist.

Ordnungen verknüpft ist. Die Rekonstruktion zeigt, inwiefern Prozesse der Ordnungsbildung in einem Zusammenhang mit Praktiken der Imagination stehen. Zum Verstehen dieser Erkenntnis sei noch einmal auf zwei theoretische Grundlagen hingewiesen. Dies betrifft das Verständnis von sozialer Ordnung und das Verständnis von Imagination.

Zunächst zur Lesart sozialer Ordnungen: Auch wenn davon auszugehen ist, dass immer mehrere Ordnungen zugleich an einem Prozess beteiligt sind bzw. sich zugleich in einer ausgewählten Videosequenz zeigen, so kann in der empirischen Untersuchung immer nur ein spezifischer Aspekt einer Ordnung und die Art und Weise, wie dieser in den Praktiken thematisiert wird, betrachtet werden. Der hier zugrunde gelegte Blick ist bereits sehr detailliert und kleinteilig und setzt daher eine Fokussierung der Analyse auf bestimmte Aspekte von Ordnungen voraus – wohlwissend, dass damit andere Aspekte der sozialen Ordnungen, die auch betrachtet werden könnten, nicht thematisiert werden können.[103] Wenn hier und im Folgenden also von Ordnungsbildungsprozessen gesprochen wird, dann liegt der Fokus auf ausgewählten Aspekten von sozialen Ordnungen, wie sie in Kapitel 3.2 dargelegt wurden.

Nun zur Lesart von Imagination: Der hier hergestellte Zusammenhang von Imagination und sozialer Ordnung ist vor dem Hintergrund eines praxeologischen Verständnisses von Imagination, das dieser Arbeit zugrunde liegt, zu betrachten. Versteht man mit Schwarte (2006) Imagination als Aufführung, die es ermöglicht, Handlungen zu strukturieren und aufeinander zu beziehen (vgl. S. 93), dann rückt der handlungspraktische Aspekt der Imagination in den Vordergrund. Auf Grundlage eines solchen praxeologischen Verständnisses wird es nachvollziehbarer, inwiefern innere Bilder als an der Erzeugung von Praktiken des Körpers beteiligt und als handlungsleitend begriffen werden können (vgl. Wulf 2018, S. 133; Wulf 2014a, S. 10). Der Forschungsgegenstand der ästhetisch-theatralen Bildung umfasst Praktiken, die von inneren Bildern geprägt sind. Im Sinne einer „verworrene[n] Erkenntnis" (Baumgarten 1750/2007, S. 21, § 17; siehe Kapitel 3.4.1), also einer ästhetischen Erkenntnis, lassen sie sich als solche ebenso wenig rekonstruieren wie zielgerichtete bewusste Wahrnehmungen (Seel 2019) oder ästhetische Erfahrungen (Brandstätter 2008, Fischer-Lichte 2001). Doch durch einen mehrperspektivischen Blick können aufgrund der „Aspekthaftigkeit des Wissens" (Bohnsack 2021, S. 193) verschiedene Aspekte praxeologisch – also als ein Wissen, das sich in den Praktiken zeigt – rekonstruiert werden. Der Blick auf mehrere Perspektiven ist eine Möglichkeit, die Paradoxien, die aufgrund des Interesses an der Ambivalenz des Forschungsgegenstandes entstehen können und die sich als Widersprüche oder Gleichzeitigkeiten auch in den empirischen Daten darstellen, methodisch aufzugreifen (siehe Kapitel 4.3.4). Ein Fokus auf die drei Perspektiven kann dazu beitragen, das betrachten zu können, was in ästhetischen

[103] Eine Fokussierung auf ausgewählte Aspekte begründet sich aus der Themenwahl (Kapitel 5.1.1), aber auch der eigenen Standortgebundenheit (Kapitel 4.1.2 und 4.2).

Prozessen unsichtbar bleiben muss, aber dennoch in den ästhetisch-theatralen Praktiken wirksame Spuren hinterlässt. Versteht man vor diesem Hintergrund Imagination als etwas, das zur Aufführung kommen und sich in Praktiken zeigen kann, dann lässt sich Imagination als eine Praktik jeweils hinsichtlich einer der drei Perspektiven (des Imaginären, des Performativ-Materiellen oder des Symbolischen) empirisch rekonstruieren. Um diesen handlungspraktischen Aspekt der Einbildungskraft hervorzuheben, wird von ‚Praktiken der Imagination' oder ‚Imaginationspraktiken' gesprochen.

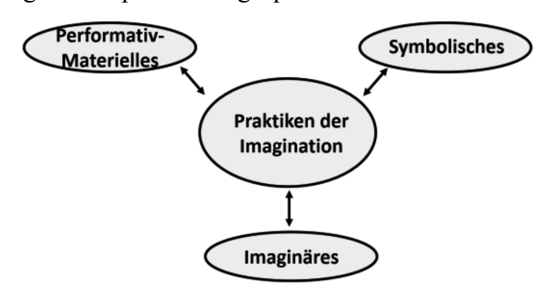


Abb. 77 Mehrperspektivität von ästhetischen Imaginationspraktiken[104]

Die empirische Rekonstruktion zeigt, dass für alle Daten dieser Arbeit gilt, dass bei ästhetischen Imaginationspraktiken im Kontext von Kontaktzonen die drei – zum Teil widersprüchlichen – Perspektiven in Form dreier Kräfte bei der sozialen Ordnungsbildung mitwirken. Die Sinnhaftigkeit der Praktiken erschließt sich im Rahmen dieser Perspektiven und ihren je unterschiedlichen Ausprägungen. Dabei stehen Prozesse der Ordnungsbildung und Imaginationspraktiken in allen Fällen in einem – jeweils andersartigen – Zusammenhang, knüpfen also auf verschiedene Weise aneinander an. Das komparative Betrachten ermöglichte es, drei Modi (reziprok, isoliert-brüchig, verhandelnd) der Relationen von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen zu rekonstruieren.



Abb. 78 Drei Modi der Verknüpfung von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen

104 Diese und die folgenden Abbildungen können nur als simplifizierende Darstellungen verstanden werden. So sind an dieser Stelle beispielsweise auch die Bezugnahmen zwischen den drei Perspektiven relevant, was aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit aber hier nicht dargestellt wird.

Entscheidend für das Zusammenspiel von Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozessen sind dabei die sinnlichen Erfahrungen und ihre liminal-ästhetischen Aspekte – also ästhetische Resonanz, die sich je nach Modus in verschiedenen Formen interaktiver Bezugnahme in den Praktiken niederschlagen kann. Die ästhetische Resonanz ist, so zeigt die Empirie, das Bindeglied zwischen den Imaginationspraktiken und den Prozessen der Ordnungsbildung. Dabei lassen sich ästhetische Erfahrungen als solches nicht rekonstruieren (siehe Kapitel 4.1.3). Sie lösen aber leibliche Resonanz aus. Dieser resonante Niederschlag lässt sich in den Praktiken der Imagination empirisch nachzeichnen. Abhängig davon sind Prozesse erkennbar, die darlegen, auf welche Weise im Rahmen von Kontaktzonen versucht wird, anhand von Praktiken an bestehende soziale Ordnungen (und die damit verbundenen Imaginationen) anzuschließen.



Abb. 79 Verknüpfung von Imaginationspraktiken mit Prozessen der Ordnungsbildung aufgrund von sinnlicher Wahrnehmung und liminal-ästhetischen Aspekten (Ästhetische Resonanz)

Die folgende Typologie schließt die komparativen Betrachtungen mit ein, die den einzelnen Falldarstellungen (Kapitel 6.1.2 bis 6.1.9) angefügt wurden. Aus den dort jeweils genannten Aspekten (gemeinsames Verständnis der Symbolik, interaktive Bewegungsqualität und Materialität, gemeinschaftsstiftendes Imaginäres und weitere machtkritische Aspekte) lassen sich Rückschlüsse zum Imaginären, Symbolischen und Performativ-Materiellen ziehen, die für die Typisierung verschiedener Modi herangezogen wurden. Diese drei Modi (reziprok, isoliert-brüchig und verhandelnd) werden im Folgenden näher erläutert.

6.2.1 Reziproker Modus

Im Anschluss an die jeweils genannten zentralen Aspekte einer komparativen Beschreibung in den einzelnen Falldarstellungen lässt sich für den reziproken Modus Folgendes zusammenfassen: Dieser Modus, dem sich die Fälle „Roller", „Happy Birthday 2" und „Dann ist meine Geburtstag" zuordnen lassen, umfasst Prozesse, im Rahmen derer innere Bilder als verkörperte, also in Praktiken umgesetzte Imaginationen in die vorhandenen Ordnungen integriert werden können. Es gibt erkennbare Ordnungen in diesen Situationen, die wiederum offen sind und vielfältigen Raum für die mit den Imaginationspraktiken verbundenen Neugestaltungen lassen. In den Praktiken schlägt sich eine ästhetische Resonanz nieder, die durch sinnliche Wahrnehmungen ausgelöst zu sein

scheint. Sie scheint es in diesen Situationen zu ermöglichen, dass Imaginationspraktiken und Ordnungsbildungsprozesse wechselseitig aufeinander einwirken können und damit Verbindungen zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem hergestellt werden. Was im Folgenden ausführlich erläutert wird, soll hier anhand eines Schaubildes (Abbildung 80) vereinfacht dargestellt werden. Die drei Perspektiven von Imaginationspraktiken mit ihren Ausprägungen in diesem Modus stellen sich wie folgt dar:

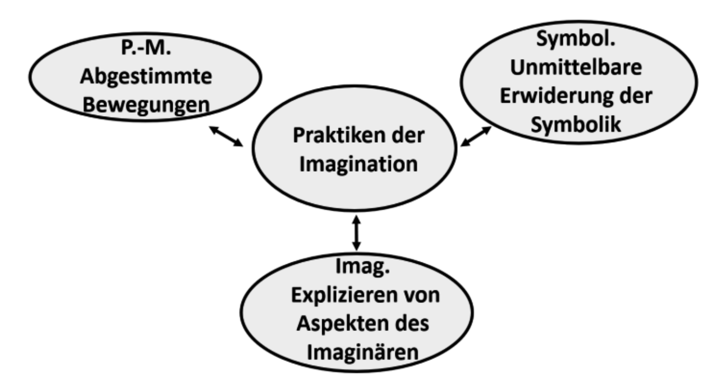


Abb. 80 Qualität der Perspektiven von Imaginationspraktiken im reziproken Modus

Daraus ergibt sich folgendes Zusammenspiel zwischen den Imaginationspraktiken und Prozessen der sozialen Ordnungsbildung:

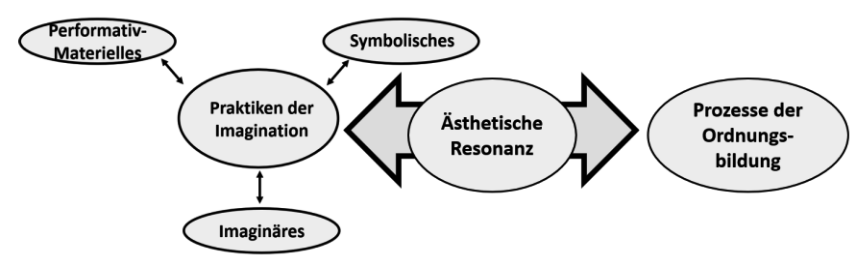


Abb. 81 Reziprozität zwischen Praktiken der Imagination und Prozessen der Ordnungsbildung

Die Grundlage dieser beiden Abbildungen soll im Folgenden eingehender erläutert werden. In den Fällen, die diesem Modus zugeordnet werden, wird es möglich, dass die teilnehmenden Kinder Eigeninitiative ergreifen können, die in dem situativen Kontext sowohl von der Pädagogin als auch den weiteren Beteiligten erwünscht ist. Die verkörperten Imaginationen rufen in diesen Beispielen keine Widerstände hervor. Das Geben und Nehmen, der Austausch – von tatsächlich vorhandenen und imaginären Dingen (wie Schokolade, Münzen, Papieren, Torten) – ist in einem wechselseitigen Fluss. Damit ist gemeint, dass die Bewegungsimpulse des Gebens und Nehmens ästhetische Resonanz

auslösen, die körperlich sichtbar wird (durch rhythmisch aufeinander abgestimmte Bewegungs- und Lautqualitäten oder durch den gemeinsamen Aufbau einer körperlichen Gebanntheit und Involviertheit). Diese Resonanz geht in den Situationen, die diesem Modus zugeordnet werden können, mit Wertschätzung („Roller“), Disziplinierung („Happy Birthday 2“) oder Sinneslust („Dann ist meine Geburtstag“) einher.[105]

Reziprozität in dem Beispiel „Roller“ bedeutet, es wird sichtbar, dass es Imaginationen der einzelnen Teilnehmenden gibt, die in die aufgeführten Praktiken integriert werden können. Dadurch werden auch neue Ordnungen möglich. So lässt die Imagination, die mit der Geste der ausgestreckten Arme der Theaterpädagogin verbunden wird (als ob sie ein nicht vorhandenes Geschenk in den Händen halte), stillschweigend eine Spielordnung entstehen. Diese ermöglicht wiederum jeweils Imaginationen einzelner Personen. Neugestaltung entsteht aufgrund der symbolischen Deutung der ausgebreiteten Arme als rituelle Geschenkübergabe und der damit einhergehenden (nicht abgesprochenen) Etablierung von Spielregeln.

Reziprozität in dem Beispiel „Happy Birthday 2“ bedeutet, dass die Imagination einer gemeinsamen Lernfamilie erkennbar wird. Aufgrund dieser Imagination können Handlungen hervorgebracht werden, die zu neuen kompetenzorientierten Ordnungen eines Geburtstagsrituals führen können. In einem Setting, in dem bisher noch nie miteinander der Geburtstag der Lehrerin gefeiert wurde und es darüber noch kein gemeinsames Wissen geben kann, wird mit den Äußerungen der Lehrkraft („*unsere Kinder*“ und „*meiner Kinder*“) die Imagination einer gemeinsamen Lernfamilie hervorgebracht. Im Anschluss an dieses Bild wird zunächst durch Ferda eine Ordnung etabliert, indem sie wortlos ihr Geschenk (wie ein Arbeitsblatt) übergibt und die Schokoladenbonbons (wie Arbeitsblätter) jeder einzelnen Person auf den Tisch legt. Jede einzelne Person wird somit Teil einer gemeinsamen Lernfamilie. Weiter ruft die Imagination, dass „*unsere Kinder*“ Englisch können, bei den Kindern wiederum die Assoziation eines Liedes hervor, das sich in die von der Lehrkraft aufgeworfene fremdsprachenkompetenzorientierte Ordnung integrieren lässt („*Happy Birthday*“).

Reziprozität in dem Beispiel „Dann ist meine Geburtstag“ bedeutet, dass Safas Vorstellungen in die vorherrschenden Ordnungen eines Projekttages, der gerade im Begriff ist, zu Ende zu gehen, und in die Ordnungen des Erzählens mit der Theaterpädagogin einfließen können. Die Nachfragen der Theaterpädagogin (nach Zahlen und Tatsachen) führen nicht zu einer Unterbrechung oder Irritationen, vielmehr regen sie an, noch weitere Vorstellungen zu verbalisieren. Safa verkörpert ihre Vorstellungen darüber, wie alle, die Teil

[105] Es wäre anzunehmen, dass als Voraussetzung für diese Reziprozität ein Mindestmaß an Kooperationsbereitschaft oder gegenseitigem Vertrauen prä-existent sein sollte, also der Situation vorauszugehen hat. Empirisch lässt sich allerdings dazu aus dem vorhandenen Datenmaterial keine valide Aussage treffen.

ihrer Familie sind, Geschenke erhalten. Diese Imaginationspraktiken können fließend, das heißt ohne größere Unterbrechungen der Bewegungen oder auch des inhaltlichen Diskursverlaufes, in die Erzählung integriert werden. Wenn die Pädagogin und Safa auseinandergehen und Safa feststellt, dass ihre Erzählung noch kein Ende hat, dann ist ihre Imagination, ebenso wie ihre Vorfreude und ihr Begehren, noch nicht verstummt, sondern kann „*morgen*" noch weiter ausgeführt werden.

6.2.1.1 Imaginäres

In den Fällen, die sich dem reziproken Modus zuordnen lassen, lassen sich Prozesse erkennen, bei denen eine Entität explizit gemacht wird, der ein gemeinschaftliches Verständnis von etwas Nicht-Existentem zugrunde liegt. Mit anderen Worten: Es herrscht eine stillschweigende Einigung darüber, dass das explizierte nicht vorhandene und nicht sichtbare Imaginäre die eigene performative Praxis der Situation strukturiert. Es lässt sich somit als kollektives Imaginäres verstehen, das auf etwas verweist, von dem alle wissen, dass es nicht als gelebte Praxis umgesetzt werden kann. Das als imaginär Geäußerte ruft in diesen Situationen keinen Widerspruch in den Praktiken hervor, die auf diese Explikation folgen. Vielmehr wird es durch den symbolischen Gehalt der darauffolgenden Praktiken validiert. Die Nicht-Existenz des Imaginären wird von niemandem infrage gestellt, das Imaginäre wird somit von allen als eine mögliche Vorstellung anerkannt. Das Wissen um das Imaginäre erzeugt eine Kohärenz in der Gruppe, sodass ein gemeinschaftsstiftender Zusammenhalt entstehen kann. Als gemeinschaftsstiftendes Imaginäres stellt es sich in den empirischen Beispielen jeweils unterschiedlich dar:

Im empirischen Beispiel „Roller" wird mit dem Ausspruch „*Wir haben Geburtstag*" die imaginäre Idee expliziert, dass alle Teilnehmenden Geburtstag haben. Auch wenn alle wissen, dass niemand Geburtstag hat und auch niemand tatsächlich ein Geschenk erhält, so entsteht dennoch die verbindende Vorstellung des Kollektivs einer ‚Schenk-Gemeinschaft'. Diese Vorstellung eines Kollektivs macht nicht nur die Gruppe als solches aus, sondern erkennt auch die einzelnen Individuen als Teil dieser Gruppe an. Das verbindende Imaginäre vermittelt sich über die Symbolik der performativ-materiellen Darstellung, dass jede Person etwas zum Verschenken hat und jede Person ein Geschenk erhält. Geschenke sind hier etwas unendlich Schöpfbares.

Im empirischen Beispiel „Happy Birthday 2" wird explizit gemacht, dass es sich um „*unsere Kinder*" handelt, die etwas auf Englisch schreiben können, womit die symbolische Angehörigkeit einer gemeinsamen imaginären Lernfamilie einhergeht. Dabei wissen alle, dass die Kinder in der Klasse nicht die Kinder der Lehrerin sind und dass sie nicht zu einer gemeinsamen Familie

gehören. Über die Explikation des Imaginären „*unsere Kinder*“ wird in Verbindung mit dem symbolischen Bezug zur eigenen Familie der Lehrkraft „*meiner Kinder*“ das Kollektiv einer imaginären Lernfamilie vermittelt.

Im empirischen Beispiel „Dann ist meine Geburtstag“ wird verbal expliziert, dass Geschenke an anwesende und auch an nicht anwesende Familienmitglieder übergeben werden, obgleich davon ausgegangen werden kann, dass sowohl Safa als auch die Theaterpädagogin wissen, dass Tote keine Torte essen und mit Geld nichts kaufen können. Über diese Explikation des Imaginären wird mithilfe der Symbolik des Gabentausches eine familiäre Feiergemeinschaft vermittelt.

6.2.1.2 Symbolisches

In den Fällen, die diesem Modus zugeordnet werden, zeigen sich Prozesse, bei denen eine vorgeschlagene symbolische Deutung unmittelbar erwidert wird und in bereits vorhandene Ordnungen integrierbar ist. In diesen Prozessen bedarf die Symbolik einer Situation keiner verbalen Explikation und scheint (auf der Ebene einer impliziten Logik) von allen in einer vergleichbaren Weise verstanden zu werden. Das gemeinsame Verständnis einer Symbolik bringt Kohärenz in die Gruppe.

In dem empirischen Beispiel „Roller“ versteht zuerst Milena und dann auch alle anderen das Händeausstrecken der Pädagogin als symbolische Geste einer Geschenkübergabe. Auch wenn viele andere Assoziationen möglich gewesen wären, so bedarf Milenas Verbalisierung der Vorstellung, die sie damit verknüpft, keiner weiteren Erklärung. Der Rückgriff auf gemeinsames symbolisches Wissen erlaubt ein unmittelbares Verständnis; deshalb müssen auch keine Spielregeln erläutert werden. Alle Beteiligten scheinen mit diesem Ritual vertraut und wenden es sofort an, indem auf die empfangene imaginäre Gabe die Verpflichtung zu einer weiteren Gabe folgt (Mauss 2016). Das imaginäre Geschenk ist Symbol eines Überflusses oder Luxus; das löst bei allen Beteiligten sichtlich Freude aus.

In dem empirischen Beispiel „Happy Birthday 2“ gibt es ein gemeinsames symbolisches Verständnis darüber, dass mit den Handlungen rituelle Praktiken eines (familiären) Geburtstages verbunden sind. Der symbolische Gehalt der Worte „*Happy Birthday*“ weist auf ein kollektives rituelles Verständnis hin, aus dem heraus der Impuls möglich wird, gemeinsam (ohne Absprache) ein Geburtstagslied zu singen. Damit wird die Situation symbolisch als eine besondere gerahmt. Papieren und Schokoladenpralinen wird gleichzeitig die Symbolkraft einer Kompetenzorientierung zugeschrieben, die für dieses Unterrichtssetting relevant ist. Durch die Annahme der Schokolade und das gemeinsame Singen wird nicht nur rituelles Wissen über Geburtstagsbräuche und den Gabentausch, sondern auch die damit einhergehende Symbolik der Kompetenzorientierung einheitlich validiert.

In dem empirischen Beispiel „Dann ist meine Geburtstag“ symbolisieren die Fülle des gemeinsamen Essens von besonderen Torten mit der Familie und das Überreichen von Geld und einer Blume sowohl für Safa als auch für die Theaterpädagogin ein Geburtstagsritual. Die Gaben versinnbildlichen dabei ein leibliches Wohlergehen im Überfluss. Familie wird als Sinnbild für eine Gemeinschaft gelesen, bei der nicht alle körperlich anwesend sein müssen. Selbst wenn die Pädagogin zweifeln mag und nach konkreten Zahlen und Orten fragt, so ist sie dennoch an der Geschichte der Geburtstage und der Fülle interessiert und stellt diese nicht infrage, sondern regt zum Weitersprechen an. Die Symbolik, dass Geburtstage auch abwesender Familienmitglieder etwas Besonderes darstellen und eine Gemeinschaft hervorbringen, zu der die Menschen aus dem Wohnheim nicht gehören, wird nicht nur von Safa, sondern auch von der Theaterpädagogin geteilt.

6.2.1.3 Performativ-Materielles

In diesem Modus werden zahlreiche Bewegungen unmittelbar erwidert und scheinen harmonisch aufeinander abgestimmt. Die Bewegungsanschlüsse an vorausgegangene Impulse erfolgen ohne zu zögern und sind in einem interaktiven Fluss, deshalb wirken sie entschlussfreudig. Auch der Bewegungsfluss der Dinge, die getauscht werden, ist in einem stimmigen Rhythmus; es gibt keine Verzögerungen, Brüche oder Widerstände. Es entsteht eine leibliche Ansteckung im Sinne Fischer-Lichtes (2005), durch deren Kräfte sich auch die Rhythmen der menschlichen Körper aufeinander einstimmen und in einem gewissen Maße synchronisieren. Das betrifft den Umgang mit und die Weitergabe von sowohl tatsächlich vorhandenen Dingen (Schokolade, Zeichnung) als auch imaginären (Roller, Münzen, Torten). Mit ihnen wird jeweils ein positiver Wert assoziiert. Als Gaben sind diese Dinge das materialisierte Bindeglied der Gemeinschaft.

In dem Fallbeispiel „Roller“ materialisiert sich die Qualität des Bewegungsflusses in der kontinuierlichen Weitergabe der Geschenke. Es gibt ein unmittelbares Wissen darüber, welche Handlungen als Nächstes zu tun sind und welche Bewegungen zu folgen haben. Die entstehende ästhetische Resonanz verkörpert sich in der leiblichen Angespanntheit der Kinder sowie in der Materialität des Lachens aller Beteiligten. Insofern spiegelt sich die ansteckende Involviertheit in den Bewegungen wider. Mit den Gaben verkörpert sich durch die Weitergabe eine Verbundenheit als Gruppe sowie eine gegenseitige Anerkennung, die Spielraum für Individualität lässt.

In dem Fallbeispiel „Happy Birthday 2“ sind die Bewegungen insbesondere dann in einem harmonisch wirkenden Einklang, wenn die Geschenke in der Art und Weise ausgeteilt und eingesammelt werden, die an das Verteilen von Arbeitsblättern erinnert. Ebenso lösen die Worte „*Happy Birthday*“ das unmittelbare, stillschweigend aufeinander abgestimmte Singen eines Liedes

aus. Auch in diesem Fallbeispiel verkörpert sich mit den Gaben eine Verbundenheit. Diese ist aber nicht mit der individuellen Anerkennung verknüpft, sondern folgt einer disziplinierenden und kompetenzorientierten Logik. In dieser Hinsicht materialisiert sich in den Gaben auch eine gemeinsame Unterwerfung an eine unterrichtliche Ordnung.

In dem Fallbeispiel „Dann ist meine Geburtstag" sind die Bewegungen von einem Schwung geprägt, der deutlich wird, wenn Safa das Gespräch initiiert, wenn während des Gespräches diese Dynamik weder von der Pädagogin noch von Safa unterbrochen wird und wenn Safa schließlich ebenso rollend mit dem Dreirad wieder die Szenerie verlässt, sodass sie „*morgen*" den Fluss unendlicher Abfolgen von Geburtstagen weiter zelebrieren kann. Dieser Schwung der Bewegungen, in dem sich Armbewegungen auch vulkanartig entladen können, um dann wieder von Neuem mit dem Kreisen zu beginnen, rahmt die gesamte Erzählsituation. Auch innerhalb der Geschichte, die Safa erzählt, verkörpert sich in diesem Beispiel in den Gaben eine Gemeinschaft. Hier ist eine familiäre Verbundenheit erkennbar, die sich als eine Abgrenzung zu den anderen Menschen in der Aufnahmeeinrichtung verstehen lässt. Im Kontrast zu dem Leben in der Einrichtung verstofflichen sich in den Torten, ihren besonderen Designs und in der Fülle des gedeckten Tisches ein Überfluss und Hedonismus.

6.2.2 Isoliert-brüchiger Modus

Im Vergleich der zentralen Aspekte der einzelnen Fälle lässt sich eine weitere Typisierung markieren. In den Fällen, die dem isoliert-brüchigen Modus zugeordnet werden können („Stehen bleiben", „Happy Birthday 1"), lässt sich zwischen Imaginationspraktiken und dem Aufrufen bestimmter sozialer Ordnungen keine Verbindung ausmachen. Es lässt sich nicht erkennen, dass Imaginationen in die Praktiken integriert werden können. Innere Bilder oder auch Fiktionen kommen nicht explizit zum Ausdruck. Artikuliert werden lediglich isolierte Impulse oder brüchige Bewegungsansätze, die mögliche Imaginationen erahnen lassen, die jedoch negiert werden oder die verblassen. Die vorherrschenden Ordnungen bleiben bestehen. Es kommt zu sichtbaren Irritationen und Widerständen. Das Thema wird mit einer „rituellen Konklusion" (Przyborski 2004, S. 75) beendet, das heißt, es wird verschoben oder als irrelevant ausgeklammert (vgl. ebd.).

Die Abbildung 82 stellt die Qualitäten der Imaginationspraktiken der Situationen dar, die dem isoliert-brüchigen Modus zugeordnet werden können.

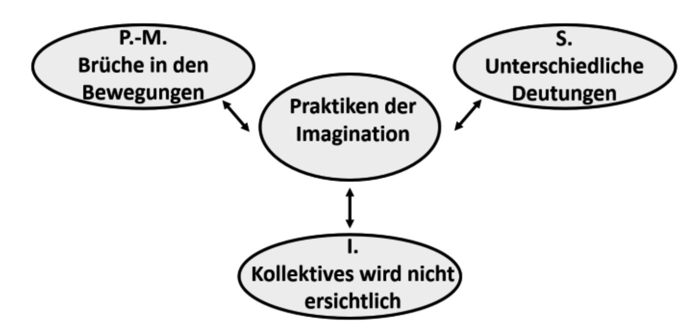


Abb. 82 Qualität der Perspektiven von Imaginationspraktiken im isoliert-brüchigen Modus

Simplifiziert lässt sich das Zusammenspiel von Imaginationspraktiken und Prozessen der sozialen Ordnungsbildung in diesem Modus wie folgt veranschaulichen:

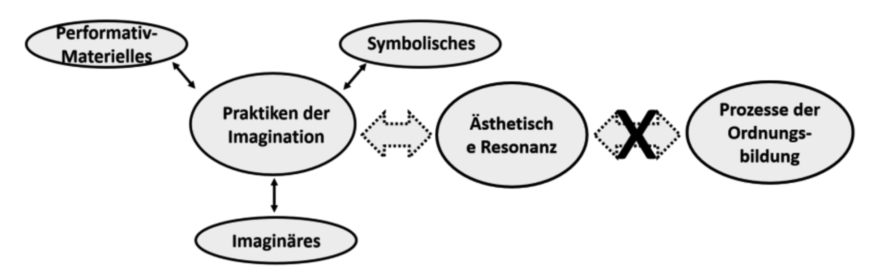


Abb. 83 Integration von Imaginationspraktiken in vorhandene Ordnungen ist nicht erkennbar

Da diese Abbildungen nur skizzenhaft sein können, soll die Beschaffenheit dieses Modus ausführlicher dargelegt werden.

Isoliert-brüchig bedeutet in dem Beispiel „Stehen bleiben", dass zwar zahlreiche neue Impulse aufkeimen, mit denen auf schöpferische Weise versucht wird, an die vorherrschenden Ordnungen anzuschließen, doch diese werden bereits in ihren Ansätzen gestoppt und die Situation endet mit der Artikulation eines körperlichen Schmerzes. Solidarisierungsversuche der Teilnehmenden untereinander (beispielsweise zwischen Malik und Bojan) bleiben isoliert. Aufgrund der Vereinzelung von Personen entstehen miteinander konkurrierende Individuen, so etwa, wenn Achmet und Jumana beide die direkte Nähe zur Theaterpädagogin suchen. Es lässt sich empirisch nicht rekonstruieren, wie Imaginationen der Teilnehmenden in den Praktiken zum Ausdruck kommen und somit in die vorherrschenden Ordnungen integriert werden können. Vielmehr bleiben die vorherrschenden Ordnungen mit den normativen Vorgaben der Pädagogin und ihren Spielregen bestehen.

Isoliert-brüchig bedeutet in dem Beispiel „Happy Birthday 1", dass der Artikulationsversuch eines Gabentausches de-thematisiert wird und die damit

verbundenen Vorstellungen nicht artikuliert und schließlich auch nicht in die Praktiken integriert werden können. Bisherige erkennbare Ordnungen bleiben bestehen, das heißt, das Interesse der Lehrerin gilt weiterhin einem Arbeitsblatt, das sie sucht und einsammeln möchte. Die Aktion Miras bleibt isoliert von anderen Aktionen dieser Situation, denn Mira dreht sich mit ihrer Geburtstagszeichnung wieder um und geht unverrichteter Dinge zu ihrem Sitzplatz zurück.

6.2.2.1 Imaginäres

In den beiden Fällen, die diesem Modus zugeordnet werden, gibt es Prozesse, in denen Artikulationsansätze von Vorstellungen, die außerhalb der erkennbaren vorherrschenden Ordnung stehen, keinen Raum finden. Es lassen sich keine inneren Bilder, die in diesen Situationen explizit kommuniziert werden, rekonstruieren. Zwar kommt es zu isolierten Versuchen der Artikulation, die jedoch abgebrochen werden. Somit lässt sich auch nicht erkennen, wie das Imaginäre symbolisch vermittelt durch eine Praktik zum Ausdruck kommt. Da in den Prozessen dieses Modus die imaginären Vorstellungen nicht zur Explikation gebracht werden und daher nur innere Bilder bleiben, lassen sie sich empirisch nicht rekonstruieren. Es wird damit auch für die weiteren Beteiligten nicht möglich, explizierte Vorstellungen in der Interaktion aufzugreifen. Auch eine Resonanz oder auch Dissonanz hervorzurufen, wird durch die Nichtsichtbarkeit der inneren Bilder schwer möglich; daher kann Imaginäres auch nicht auf der Ebene des kommunikativen Wissens verhandelt werden. Ein kollektives Imaginäres, das zu einer die Situation übergreifenden, gemeinschaftsstiftenden Verbindung beitragen würde, kommt nicht zum Ausdruck.

In dem Fallbeispiel „Stehen bleiben“ gibt es zwar mehrere Impulse, die Spielregeln umzusetzen und somit schöpferisch an die erkennbaren vorherrschenden Ordnungen anzuschließen, womit diese kreativen Umsetzungen der Spielregeln potenziell auch verhandelt werden könnten, doch sie werden abgewiesen. Es bleibt bei vereinzelten Versuchen, die eigenen Vorstellungen innerhalb bestehender Ordnungen zu artikulieren. Ein kollektives Imaginäres, an das alle anschließen und aus dem eine neue, gemeinsame Spielregel hervorgeht, wird nicht expliziert. Daher können auch über das Imaginäre, das den einzelnen Artikulationsversuchen zugrunde liegt, nur Hypothesen gewagt werden. Möglich wäre, dass alle die imaginäre Vorstellung hegen, ein Spiel spielen zu wollen, von dem alle die Regeln kennen und achten. Möglich wäre aber auch, dass Einzelne von dem Wunsch geleitet werden, selbst bestimmen zu dürfen, welche Regeln gelten, oder auch von dem Wunsch, ihren körperlichen Standort selbst wählen zu können.

In dem Fallbeispiel „Happy Birthday 1“ gibt es zwar einen Impuls Miras, der als abgebrochener Versuch gedeutet werden kann, eine rituelle Handlung im Anschluss an die vorherrschende Unterrichtsordnung zu vollziehen, es

kommt jedoch zu keiner expliziten Äußerung von imaginären Vorstellungen. Es werden auch keine symbolisch vermittelten Wunschbilder artikuliert, über deren Deutung sich Rückschlüsse auf mögliche Fiktionen herleiten ließen. Auf einer kommunikativen Ebene wird die Übergabe des Papiers von Mira nicht thematisiert, lediglich das gesuchte Papier mit den Aufgaben wird (von der Lehrerin und von Alin) angesprochen. Über das Imaginäre, das den damit verbundenen Handlungen in dieser Situation zugrunde liegt, lassen sich auch hier nur Hypothesen aufstellen: Wenn Mira zur Lehrerin geht und die Zeichnung mit der Torte in der Hand hält, könnte sie von der Wunschvorstellung geleitet werden, sie übergibt ein Geburtstagsgeschenk und wird dafür gelobt oder ihr wird gedankt. Möglich wäre zudem, dass die Lehrerin von der ideellen Wunschvorstellung ausgeht, dass alle Kinder alle relevanten Arbeitsblätter, nach denen gesucht wird, stets zur Verfügung haben.

6.2.2.2 Symbolisches

Auf den ersten Blick gibt es in den beiden Fällen, die diesem Modus zugeordnet werden, eine allgemeine Deutung der Symbolik dieser Situation (als pädagogischer Kontext, in dem ein gemeinsames Spiel gespielt wird, oder als Unterrichtssituation, in der Papiere relevant werden). Doch bei einem genaueren Blick zeigt sich, dass eine konkrete Deutung dann scheitert, wenn die Deutungshoheit der erwachsenen Person, die eine symbolische Autorität repräsentiert, infrage gestellt bzw. die Umsetzung ihrer vorgeschlagenen Ordnungen angezweifelt oder umgangen wird. Aufgrund unterschiedlicher möglicher Ausdeutungen kann es dann auch kein gemeinsames symbolisches Verständnis geben, das eine ästhetische Resonanz und ein Begehren hervorbringen könnte. Vielmehr bleiben Themen und verschiedene Orientierungen nebeneinander bestehen, sodass keine Handlungsinteraktion mit einem gemeinsamen symbolischen Fokus entstehen kann.

In dem Fallbeispiel „Stehen bleiben" lässt sich ein gemeinsames Interesse an einem Spiel erkennen, zu dem auch alle grundsätzlich bereit zu sein scheinen. Auch scheint ein Verständnis darüber zu herrschen, dass die Nähe zur erwachsenen Person eine symbolische Macht darstellt. Um welches Spiel es sich jedoch konkret handelt und worin die Regeln bestehen, darüber gibt es keine Einigkeit. Ein gemeinsames symbolisches Verständnis über das Spiel und seine Regeln wird erst mithilfe der Praktiken zu erschließen versucht. In dieser Situation gibt es (noch) keine Deutung einer gemeinsamen „Wir-Situation", in der die Teilnehmenden miteinander „einen gemeinsamen Akteur »wir« [bilden, S. M.], um ein gemeinsames Ziel zu verfolgen" (Tomasello 2020, S. 184). Somit kann auch kein gemeinsames Spiel möglich werden, vielmehr entstehen verschiedene individuelle symbolische Deutungen der einzelnen Teilnehmenden. Zwar wird der Theaterpädagogin als symbolischer Autorität (zunächst) die Deutungshoheit darüber zugeschrieben, wer wo welche

räumlichen Positionen einnimmt, doch diese Überlegenheit wird auf vielfache Weise infrage gestellt. Da symbolische Macht jedoch nur erhält, wer sich im Zentrum der Kampfarena beweisen kann und so Legitimität gewinnt, führt die Infragestellung zu einer Konkurrenz, bei der individuelle Neudeutungen versucht und Symbole der Überwachung, der Korrektur oder des Wettkampfes hervorgebracht werden. Aufgrund dieser symbolischen Vielfalt, die auch widersprüchliche Deutungen zulässt, kann kein gemeinsames Verständnis über das gespielte Spiel entstehen.

In dem Fallbeispiel „Happy Birthday 1" lässt sich ein kollektives Verständnis darüber erkennen, dass Papiere eine bestimmte Bedeutung haben. Doch die spezifische Deutung der Symbolik der Papiere durch Mira unterscheidet sich von der spezifischen Deutung durch die Lehrerin. Diese isolierte Bedeutungszuschreibung führt dazu, dass es wichtige und unwichtige, legitime und nicht legitime Papiere gibt. Miras Versuch, die Zeichnung mit eindeutigen Symbolen eines Geburtstagsrituals zu überreichen, muss abgebrochen werden, weil die Übergabe nicht dem Sinnbild der Übergabe eines legitimen (kompetenzüberprüfenden) Arbeitsblattes entspricht. (Erst wenn die Übergabe der Zeichnung im Modus eines Arbeitsblattes, also ohne Blickkontakt und besondere Worte, geschieht, kann sie angenommen werden.) Was jeweils als relevant erachtet wird, das unterscheidet sich: Für Mira scheint die Geburtstagszeichnung von Bedeutung, für die Lehrkraft scheint es das Arbeitsblatt. Daher kann Miras Papier von der Lehrerin auch nicht als Symbol eines Geburtstagsgeschenkes gelesen werden; damit werden die Geburtstagsgrüße verkannt. Doch die Geburtstagszeichnung verfehlt ebenso die Symbolik eines unterrichtlichen Arbeitsblattes, das zur Kompetenzüberprüfung dient.

6.2.2.3 Performativ-Materielles

In den beiden Fällen, die diesem Modus zugeordnet werden, kommt es zu unerwarteten, nicht vorhersehbaren oder unerwünschten Bewegungsimpulsen. Das führt dazu, dass Bewegungen abgebrochen werden. Bewegungsdynamiken, die die vorherrschende Ordnung stören, werden de-thematisiert, diszipliniert oder korrigiert. In der Einteilung in räumliche (legitime und weniger legitime) Territorien oder der Handhabung von Gegenständen (legitime und weniger legitime Papiere) materialisiert sich symbolische Macht; das kann zur Nichtanerkennung von Raumpositionen oder Gegenständen führen.

In dem Fallbeispiel „Stehen bleiben" kommt es zu diversen Bewegungsimpulsen und Versuchen, die vorgesehene räumliche Ordnung zu durchbrechen, die von einer elektrisierten Starre mit einem Fokus auf die Pädagogin geprägt ist. Dabei wird auch versucht, die körperliche Nähe und Distanz zur Theaterpädagogin zu verhandeln; das wird allerdings abgewehrt und bringt den anfänglich noch möglichen interaktiven Bewegungsfluss ins Wanken und lässt ihn brüchig werden.

Infrage gestellt wird auch, ob man stehen bleiben muss oder vielleicht selbst über seine räumliche Positionierung bestimmen kann. Das Infragestellen findet jedoch keinen Widerhall. Viel eher wird der Versuch, den eigenen körperlichen Standort selbst zu bestimmen, durch Unmutsäußerungen anderer Mitspielender oder durch Korrekturen der Pädagogin gestoppt. Dabei sind die Bewegungsimpulse auf die erwachsene Person gerichtet. Legitime Bewegungen gehen in ihre Richtung oder von ihr weg. Daher kann kein Kreislauf von Bewegungsimpulsen unter den Teilnehmenden entstehen. Anerkennung materialisiert sich in erster Linie in dem Territorium mit räumlicher Nähe zur Theaterpädagogin.

In dem Fallbeispiel „Happy Birthday 1“ wird der Bewegungsimpuls Miras, nämlich der Versuch, das Papier mit der Geburtstagszeichnung zu überreichen, unterbrochen. Auch in dieser Situation gibt es legitime Bereiche (Sitzplatz der Schülerin) und nicht legitime Bereiche (Gang zwischen den Tischen, Raum vor der Tafel), die für die Übergabe von Papieren möglich wären. Wird versucht, das Papier mit der Zeichnung in einem nicht legitimen Bereich zu übergeben, führt dies dazu, dass bewegte Körper nicht gesehen werden, und es kommt zu einem Abbruch und zur Nichtanerkennung von Bewegungen. Da sich in dem Papier eine spezifische „Zuhandenheit“ (Heidegger 1957, S. 69) materialisiert, also ein „immanente[r] Entwurfscharakter“ (Jörissen 2015, S. 216), kann eine fließende interaktive Bewegungsabfolge erst dann stattfinden, wenn das Papier von Miras (Schülerinnen-)Sitzplatz aus überreicht wird. In dieser Situation gibt es legitime und nicht legitime Körperlichkeiten der Übergabe; steht Mira unaufgefordert auf und geht zur Lehrerin hin, misslingt die Übergabe, kommt die Lehrerin an die einzelnen Tische, um Arbeitsblätter einzusammeln, nimmt sie auch das Papier an, das ihr Mira entgegenstreckt. Zwar ließe sich Miras Gang zur Pädagogin auch als materialisierte Infragestellung einer Ordnung lesen, die vorgibt, dass im Unterricht lediglich Arbeitsblätter ohne Geburtstagssymbole überreicht werden, aber diese Infragestellung findet keinen Widerhall, da die Bewegung zur Lehrerin hin de-thematisiert und daher von Mira zurückgenommen wird.

6.2.3 Verhandelnder Modus

Schließlich soll ein weiterer Typus erläutert werden. In zwei Fällen lässt sich ein Modus rekonstruieren, bei dem es zu Imaginationspraktiken kommt, die über den Umweg der Verhandlung Prozesse der sozialen Ordnungsbildung mitbestimmen. Selbst wenn solche Prozesse einem gewissen normativen Rahmen unterliegen, gibt es in diesen Fällen dennoch Imaginationen, die ihren Ausdruck finden und denen ein Spielraum zugesprochen wird, um in die Praktiken integriert werden zu können.

In den Fällen, die sich dem verhandelnden Modus („Zaubertrick“, „Statue im Museum“) zuordnen lassen, sind aufgeführte Verkörperungen rekonstruierbar, die eine Irritation und somit auch eine ästhetische Resonanz auslösen. Dies führt in diesen Situationen dazu, dass eine erkennbare vorhandene Ordnung infrage gestellt werden kann. Eine wahrgenommene Diskrepanz wird geäußert, das heißt, die Brüche zwischen der eigenen Vorstellung und einer situativen Ordnung werden wahrgenommen und als Widerspruch oder verneinende Kritik verbalisiert. Dabei werden die eigenen inneren Bilder (als das Imaginäre) expliziert, ausgehandelt und bearbeitet. In diesen Fällen lassen sich Imaginationspraktiken rekonstruieren, die über den Umweg der Verhandlung einen Anschluss an Prozesse der sozialen Ordnungsbildung finden; ein Spielraum für Neuordnungen kann entstehen. Was im Folgenden eingehender ausgeführt wird, soll mithilfe der Abbildung 84 vereinfacht veranschaulicht werden. Die drei Perspektiven innerhalb der Imaginationspraktiken in diesem Modus stellen sich wie folgt dar:

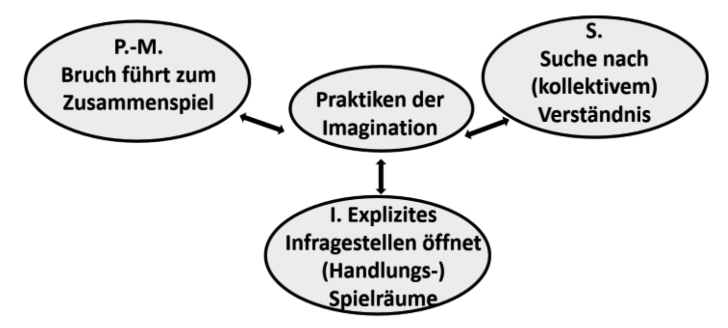


Abb. 84 Qualität der Perspektiven von Imaginationspraktiken im verhandelnden Modus

Ein Zusammenspiel von Imaginationspraktiken und Prozessen der sozialen Ordnungsbildung im verhandelnden Modus lässt sich simplifiziert (wie in Abbildung 85 dargestellt) verbildlichen.

Die folgenden Erklärungen dienen dazu, die Darstellung (in Abbildung 85) verständlicher zu machen und zu erläutern, was Verhandlung in den einzelnen empirischen Beispielen bedeutet.

In dem Fallbeispiel „Zaubertrick“ wird verhandelt, ob es sich um einen Zaubertrick handelt, der in der Lage ist, die Gruppe zu verzaubern, oder nicht. Die Theaterpädagogin vollzieht mit dem Zauberstab eine Handlung, die an rituelle Praktiken erinnert. Diese wird von den Kindern mit den Worten „Zaubertrick“ gerahmt, sie löst eine empirisch sichtbare Resonanz aus, die sich in den Bewegungen niederschlägt. Mit ihr verbinden sich auch Erwartungshaltungen und ein Verweis auf etwas Imaginäres. Mit der Äußerung Achmets wird jedoch deutlich, dass die durchgeführte Handlungspraxis mit ihren Ordnungen nicht mit seinen Vorstellungen eines Zaubertricks übereinstimmt.

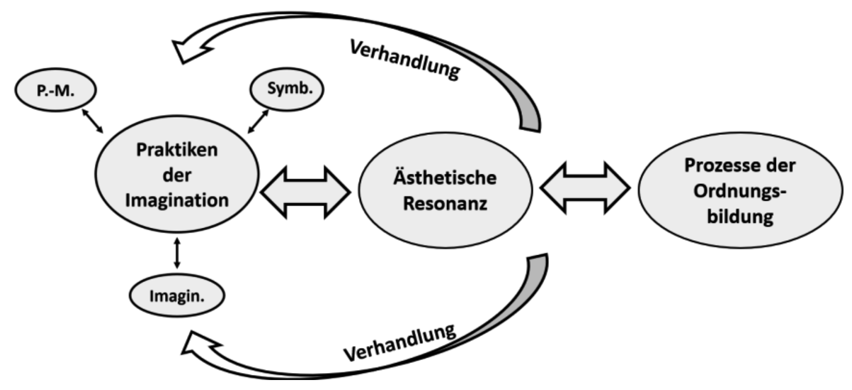


Abb. 85 Imaginationspraktiken werden über den Umweg der Verhandlung Teil von Prozessen der Ordnungsbildung

Seine Äußerung macht deutlich, dass er diese Art des Vollzugs infrage stellt. Sein Widerspruch, den er mehrmals zum Ausdruck bringt, wird für alle sichtbar. Dieser Widerspruch wird – nach erstem Abweisen durch die Pädagogin – schließlich auch von ihr aufgenommen und thematisiert. Die Handlung erfährt damit zwar eine Irritation, aber sie wird nicht abgebrochen. Das explizite Anzweifeln Achmets führt vielmehr dazu, dass eine neue – zumindest für den Moment gültige – Ordnung entstehen kann. Auf ihrer Grundlage entsteht etwas Neues, das von allen Teilnehmenden validiert wird. Durch das Zusammenrücken der Stühle bildet sich aus den individuellen Teilnehmenden eine imaginäre verzauberte Gemeinschaft, die die Bereitschaft zu einem Neubeginn verbindet. Ausgehandelt wurde nun, dass die Gruppe „*bereit gezaubert*" ist für die nächste Spielübung.

In dem Fallbeispiel „Statue im Museum" wird das Bild einer Statue verhandelt; oder genauer: Es wird verhandelt, ob eine Statue, die lacht – wie Ferda es tut –, überhaupt eine Statue sein kann. Damit wird implizit die Frage bearbeitet, inwiefern der Zustand von Scham und Instabilität dem Bild einer Statue entsprechen kann. Wenn Ferda als Verkörperung einer Statue auftritt und sich dabei das Lachen nicht verkneifen kann, dann wird diese Handlungspraxis von Dennis als etwas markiert, das nicht mit seinen Vorstellungen einer Statue übereinstimmt („*Ein Statue nisch lachen*"). Die leibliche Fragilität Ferdas bringt Irritationen hervor; dabei stellt Dennis nicht die grundsätzliche Ordnung des Spiels infrage, sondern nur die Art und Weise der praktischen Umsetzung. Ihm ist es in dieser Situation möglich, erkennbare Ordnungen, die durch Ferdas Verkörperungen aufgeworfen werden, anzuzweifeln und eine Handlung (selbst eine Statue darzustellen), geprägt von seiner imaginären Vorstellung einer ernsten und standfesten Statue, auszuführen. Dieses verkörperte Bild, das Dennis vorschlägt, erhält dann eine neue Interpretation durch Milena, die eine neue Ordnung des Spiels entstehen lässt. Die Aushandlung der neuen Ordnung,

nämlich das Bild einer standfesten männlichen Statue mit einem Hauch von Selbstironie, wird schließlich durch die gesamte Gruppe validiert.

6.2.3.1 Imaginäres

In den beiden Situationen, die diesem Modus zugeordnet werden, lassen sich (mindestens für einen der Teilnehmenden) die vorhandenen Ordnungen nicht mit den eigenen inneren Bildern verbinden. Diese Unstimmigkeit führt dazu, dass eine vorhandene Ordnung angezweifelt und der Widerspruch zum eigenen Imaginären expliziert wird. Das Imaginäre (dass es sich um einen Zaubertrick handelt bzw. dass Ferda eine Statue ist) wird durch das explizite Anzweifeln zur Verhandlung gestellt. Im Rahmen solcher Anzweiflungen werden in den Fällen dieses Modus innere Bilder konkreter benannt. Indem sie als kommunikatives Wissen sichtbar werden, sind sie verhandelbar, entweder durch Bestreiten („*Das ist kein Zaubertrick.*“) oder durch das Benennen neuer möglicher Ordnungen (*„Ein Statue nisch lachen.“*). Beide Möglichkeiten haben zur Folge, dass sich durch die Explikation einer nicht passenden Vorstellung ein Spielraum öffnet für Verhandlungen zu Neuem, nämlich dass die Kinder „*bereit gezaubert*“ werden für die nächste Aufgabe oder dass eine andere, eine neue Statue dargestellt werden kann, die nicht lacht.

Wenn Achmet **in dem Beispiel „Zaubertrick“** mit dem Stab berührt wird, dann wissen er und alle anderen, dass diese Berührung nur eine vorgestellte Veränderung hervorrufen kann und niemand beispielsweise den Raum als eine völlig andere Person oder ein völlig anderes Wesen verlassen wird. Mit seinen geäußerten Zweifeln stellt Achmet möglicherweise nicht das Spiel grundsätzlich infrage (er benennt es selbst eingangs als „*Ein Zaubertrick.*“), er kritisiert allerdings die Art und Weise der Umsetzung dieser Imaginationspraktik. Sein Widerspruch, als Ausdruck einer divergenten Vorstellung, der zunächst noch durch die Pädagogin abgewehrt wird, eröffnet dann einen Spielraum für eine neue imaginäre Kollektivität. So entsteht eine Gruppe, die sich durch eine gemeinschaftsstiftende Bereitschaft auszeichnet.

Wenn die Theaterpädagogin **in dem Beispiel „Statue im Museum“** äußert, „*Ferda ist eine Statue*“, dann wissen alle, dass Ferda keine Statue ist und auch nie eine werden wird. Als imaginäre Wahrheit bringt diese Aussage der Pädagogin Ferda in einen Zustand, in dem die Verletzbarkeit ihres Körpers sichtbar wird. Zugleich führt diese imaginäre Wahrheit zu einer Irritation bei Dennis. Beim Anblick der von Ferda verkörperten Statue verbalisiert er, dass diese Verkörperung nicht seiner Vorstellung einer Statue entspricht, da „*Statue[n] nisch lachen*“. Ein gemeinschaftsstiftendes Bild kann dann entstehen, wenn im Anschluss an diese Äußerung (des imaginären Bildes einer nicht lachenden Statue) die Verkörperung eines instabilen Zustandes und einer leiblichen Fragilität aufgelöst und die neue Verkörperung mit Milenas Vorstellung (eine Münze zu überreichen) erweitert wird. Dieses verkörperte Bild, das auch

Raum für Selbstironie lässt, zeigt nun nicht mehr einen fragilen Leib in einem schamvollen Zustand, sondern, mit humoristischem Akzent, eine standfeste männliche Statue.

6.2.3.2 Symbolisches

In den Fällen, die diesem Modus zugeordnet werden, gibt es ein grundsätzliches Verständnis über die Symbolik der Situation. Scheint jedoch im Rahmen dessen eine Versinnbildlichung auf, die für mindestens eine Person nicht anschlussfähig ist, dann kann darüber eine Verhandlung entstehen. Es wird dann nach einem symbolischen Verständnis gesucht, das für alle anschlussfähig ist.

In dem Fallbeispiel „Zaubertrick“ wird deutlich, dass es sich grundsätzlich um eine Spielgemeinschaft eines Spiels mit rituellem Gehalt handelt. Die Teilnehmenden scheinen auf bereits vorhandenes rituelles Wissen über die Symbolik zurückzugreifen, daher finden sie sich auch zu Beginn der Sequenz ohne Aufforderung aus verschiedenen Positionen im Raum an einem Ort zusammen. Die Situation ist geprägt von dem symbolischen Verständnis einer rituellen Autorität und dem Glauben an die hergestellten Wahrheiten (vgl. Audehm 2014, S. 236). Hinterfragt wird allerdings, ob es sich bei der Art und Weise der Umsetzung noch um einen Zaubertrick handelt. Durch die Verhandlung und die Einigung darüber, dass es sich um einen „*gespielte[n] Zaubertrick*“ handelt, der die Bereitschaft für Neues möglich macht, kann aus den einzelnen Agierenden eine symbolisch-imaginäre Gemeinschaft entstehen, die von dem Sinnbild eines Einweihungsrituals gerahmt ist.

In dem Fallbeispiel „Statue im Museum“ wird deutlich, dass es sich um eine Spielgemeinschaft handelt, bei der die Abbildung von Statuen im Vordergrund steht. Hinterfragt wird jedoch die Art und Weise, also die Frage der Symbolik, ob Statuen lachen oder nicht. Die verkörperte Statue Ferdas versinnbildlicht einen Zustand von Scham und Fragilität. Bei der Verhandlung über dieses symbolische Bild werden binäre Geschlechterordnungen aufgerufen, bei denen aktives Eingreifen der passiven Hingabe gegenübersteht. Das symbolische Abbild, über das dann eine Einigung erzielt werden kann, versinnbildlicht Standfestigkeit und Ernsthaftigkeit. Die Münzen, die überreicht werden, werden zu einem Medium, das dieses Bild symbolisch besiegelt.

6.2.3.3 Performativ-Materielles

Nachdem explizit wird, dass sich das Verkörperte nicht mit den eigenen inneren Vorstellungen vereinen lässt, geraten die Bewegungen für einen Moment ins Stocken. In beiden Beispielen führt diese Irritation zwar dazu, dass Bewegungen abgebrochen werden. Es kommt jedoch nicht zum absoluten Stillstand oder Negieren des Spiels. Vielmehr spiegelt sich die Einigung, die über die Verhandlung erfolgt ist, dann auch in den erneut aufeinander abgestimmten

Bewegungen wider. Sie sind nicht mehr individualisiert und vereinzelnd, sondern aufeinander gerichtet.

In dem Fallbeispiel „Zaubertrick“ dient der Plastikstab als ein Disziplinarwerkzeug. Als solches führt der Stab zu Veränderungen des Bewegungsrhythmus, der Lautstärke und der Positionen im Raum, sodass die Bewegungen wie aufeinander abgestimmt wirken und die Körper sich sichtlich entspannen. Wird in dieser Situation angezweifelt, dass es sich um einen Zaubertrick handelt, geht dies lautlich mit der Unterbrechung einer Stille sowie körperlich mit der (zwar nur kleinen, aber dennoch bedeutsamen) Bewegung des Öffnens der Augen einher, was beides zu einem kurzen Bruch des Spiels führt. Nachdem die Irritation geäußert wird und eine Einigung erfolgen kann, wird mit dem Zusammenrücken der Stühle und Körper performativ-materiell eine Verbundenheit erzeugt. Saßen die Kinder vorher – jedes auf seine Weise – für sich auf dem Stuhl, gruppieren sie sich jetzt zueinander. Die räumliche Anordnung wechselt von der Vereinzelung im Raum zu einer körperlichen Nähe und gegenseitigen Zugewandtheit.

Nachdem **in dem Fallbeispiel „Statue im Museum“** eine Irritation geäußert wurde, dreht sich Ferda zur Seite und hält die Hände vor ihr Gesicht. Durch das Ausbrechen aus ihrer Mitte wird ersichtlich, wie sie ihre Standfestigkeit verliert und leibliche Vulnerabilität hervortritt. Wird Ferda von Dennis zur Seite geschoben, kommt es zu einer gewaltsamen Verschiebung des räumlichen Zentrums und zu einem Stocken der bisherigen Interaktion zwischen Ferda und der Theaterpädagogin. Mit dem Verbalisieren einer Irritation durch Dennis und dadurch, dass er seine Vorstellung einer nicht lachenden Statue verkörpern kann, wird ein Spielraum geöffnet. Mit ihrem Einschreiten greift Milena den Impuls auf und lässt ein neues Spiel mit neuen fließenden interaktiven Bewegungen entstehen. Es kommt zu einem einheitlichen Rhythmus und aufeinander abgestimmten Bewegungsabläufen beim Überreichen einer imaginären Münze. Mit dem Einbezug einer neuen Materialität eines imaginären Geldstücks und der Abwendung von verletzlichen Körpern findet auch ein Wechsel der lautlichen Qualität statt, nämlich von dem schamvollen lachenden Schluchzen einer Person zu einem humorvollen Lachen der gesamten Gruppe.

Die in diesem Kapitel erläuterte Typologie zeigt, inwiefern Ordnungsbildungsprozesse auf drei unterschiedliche Weisen mit Imaginationspraktiken verknüpft sein können. Im Anschluss daran soll eine Kontextualisierung dieser Typologie erfolgen. Ein Fokus auf die normativen Rahmungen, von denen solche Prozesse umgeben sind, kann dazu beitragen, dem epistemischen Anliegen der Untersuchung vertiefend nachzugehen. Was in diesem Kapitel bereits zum Ausdruck kam, soll im Folgenden – in Form einer fokussierten machtsensiblen Betrachtung der verschiedenen Typen – zusammengefasst dargestellt werden.

6.3 Machtkritische Kontextualisierung der empirischen Ergebnisse

Um den in der Einleitung aufgeworfenen Gedanken einer Global Citizenship Education nach Wulf (2021a) aufzugreifen und dem epistemischen Anliegen der Arbeit gerecht zu werden, sollen an dieser Stelle die Spielräume des Neuen und ihre Elastizität kontextualisiert werden. Damit soll auch den in Kapitel 3.4 herausgestellten möglichen Gefahren eines idealistischen Verständnisses von theaterpädagogischen Prozessen im Kontext von Flucht und Migration und den erst im Prozess der Analyse hervorgetretenen Aspekten der Subjektivierung Rechnung getragen werden.

Das explorative Vorgehen der Untersuchung hat in einem iterativen Forschungsprozess gezeigt, inwiefern Imaginationspraktiken für Ordnungsbildungsprozesse relevant werden können. Hierzu konnten drei verschiedene Modi rekonstruiert werden: reziproker, isoliert-brüchiger und verhandelnder Modus. Die Ergebnisse der Typisierung machen deutlich, dass in ästhetisch-theatralen Praktiken verschiedene Spielräume für Neuordnungen entstehen können. In den Videodaten lassen sich Prozesse erkennen, in deren Rahmen ästhetisch-theatrale Praktiken es verstehen, Ordnungen mithilfe von Imaginationspraktiken umzudeuten und Artikulationen von etwas in dieser Situation bisher nicht zum Ausdruck Gebrachtem zu ermöglichen. Dies ist sowohl in den Prozessen der Fall, die dem reziproken Modus zugeordnet werden können, kennzeichnet aber auch die Fälle des verhandelnden Modus. Hingegen lassen sich in dem isoliert-brüchigen Modus empirisch keine Verbindungen zwischen den Praktiken der Imagination und möglicher Neuordnungen ausmachen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen folglich, dass in einigen Fällen mit Imaginationspraktiken eine wirklichkeitskonstituierende oder -verändernde Fähigkeit in Verbindung gebracht werden kann. Da jedoch soziale Praktiken immer auch als komplexe und vielschichtige Prozesse zu verstehen sind, stellt sich die Frage nach der Reichweite und der Elastizität der Spielräume bei Neuordnungen und nach den Relationen, auf Grundlage derer sie sich ereignen können. Wie die Ergebnisse zeigen, ist auch eine ästhetisch-theatrale Praxis nicht frei von normativen Rahmungen im Sinne der von Butler (2010) beschriebenen „ordnenden Darstellung einer Handlung [welche zu; S. M.] bestimmten Deutungsschlüssen über diese Handlung selbst“ (ebd., S. 16) führt. Daher soll nun, auf Grundlage der Typologie und anhand ausgewählter Aspekte, hervorgehoben werden, inwiefern das Neue, aber auch die Artikulation von Widerständen Gefahren unterworfen sein kann. Denn die Entstehung einer neuen Ordnung ist immer auch von Ungewissheit geprägt. Sie kann nicht nur aus einer ökonomischen Perspektive Innovation oder Optimierung meinen, da der Aushandlung von sozialen Ordnungen immer ein Kampf über das Chaos zugrunde liegt,

der sich mit Bauman (2012) auch als Kampf um Herrschaftsverhältnisse verstehen lässt. Die hier rekonstruierte Typologie soll daher in einem Verständnis von Bildung zur Weltgemeinschaft (Wulf 2021a) in der Verflochtenheit von Sozialem und Politischem betrachtet werden.

6.3.1 Elastizität der Spielräume

Dazu werden zunächst die Spielräume der Ordnungen entlang der drei rekonstruierten Typen umrissen, um dann noch einmal einen spezifischen Blick auf die Möglichkeiten des Imaginären zu werfen.

Im **reziproken Modus** kommt es im Zusammenhang mit Imaginationspraktiken zu situativen Neuordnungen, doch die empirische Rekonstruktion zeigt, dass auch Situationen dieses Modus von umkämpften Machtstrukturen geprägt sind, die die Spielräume der Ordnungen in Grenzen halten. Auch wenn sich in diesem Modus keine Widersprüche erkennen lassen, so unterwirft sich jegliche situative Neuordnung, die rekonstruiert werden konnte, einer weiteren, höheren Ordnung. Vor dem Hintergrund einer Bildung zur Weltgemeinschaft (Wulf 2021a) und machtkritischen Aspekten wirft dies die Frage auf, welche Widersprüche im Anschluss an Butler (2010) intelligibel sind und in Bezug auf was Gehör finden.

Dazu kann ein Blick auf Situationen hilfreich sein, die dem **verhandelnden Modus** zugeordnet sind. Die Ergebnisse zeigen, dass es mit Gefahren verbunden sein kann, einen Widerspruch aus einer heterotopen Positionierung heraus gegenüber bestimmten vorherrschenden normativen Sinnstrukturen und Denkverweigerungen zu artikulieren. Zu widerstehen, die Teilnahme an einer (rituellen) Handlung zu verneinen oder zu verweigern, (rituelle) Autoritäten infrage zu stellen, bedarf – wie sich im Anschluss an die empirischen Ergebnisse feststellen lässt – einer entsprechenden Artikulationsfähigkeit und ist mit den Risiken verbunden, ausgeschlossen zu werden, die (umkämpfte) Position im sozialen Feld zu verlieren oder an den Rand gedrängt zu werden. Es ist davon auszugehen, dass die Artikulation von Widerständen umso schwieriger wird, je ausgeprägter die vorhandenen autoritären Strukturen sind. Die Empirie verdeutlicht, inwiefern es in Handlungsprozessen, die dem verhandelnden Modus zugeordnet sind, herausfordernd ist, eine bestimmte Form der Intelligibilität infrage zu stellen. Rahmungen zu durchbrechen und Grenzen zu überwinden, die nur solche Ordnungen verstehbar werden lassen, die den vorherrschenden stabilen Rahmungen entsprechen, bedarf einer bestimmten Positionierung im sozialen Feld. Mit anderen Worten: Die Ergebnisse zeigen, dass zwar Neues hervorgebracht werden kann. Doch damit dieses Neue den Rahmen des Normativen sprengt und Ordnungen denkbar werden können, die in diesem Rahmen bisher als nicht denkbar gelten, bedarf es einer sicheren Platzierung im

heterotopen Raum. Die Erkenntnisse zu den Prozessen des verhandelnden Modus legen nahe, dass für eine materialisierte Machtdynamik gilt: Je sicherer die eigene Position ist, aus der heraus gesprochen wird, umso wahrscheinlicher wird es, dass die verhandelte Ordnung Gehör findet.

Auf einen Schutzraum – der, wie in Kapitel 3.1.2 dargelegt, oft als konzeptionelle Begründung für solche Räume genannt wird – weisen die empirischen Beispiele im **isoliert-brüchigen Modus** keinesfalls hin. Entsteht aus dem Bedürfnis nach Anerkennung, wie im Fall „Stehen bleiben", ein Wettkampf, dann lässt sich unter den Umständen eines isoliert-brüchigen Modus nicht davon sprechen, dass in heterotopen Räumen ein solidarischer Ort hergestellt wird (siehe Kapitel 3.1.2). Viel eher können damit artikulierte Schmerzen („Stehen bleiben") und Verkennung („Happy Birthday 1") einhergehen.

Es lässt sich feststellen, dass in allen drei Modi den Handlungen eine regulierende Machtdynamik zugrunde liegen kann, deren Relevanz die empirische Analyse unterstreicht. Dies betrifft die symbolische Macht, die materialisierten Effekte, aber auch die imaginären Entwürfe. Exemplarisch soll auf das Imaginäre und die Rahmungen durch die Subtilität des kollektiv Erfundenen an dieser Stelle ein besonderes Augenmerk gelegt werden. Denn damit lässt sich die Relevanz der Mehrperspektivität auch aufgrund der Widersprüche, die sich daraus zu den anderen Perspektiven ergeben, nachvollziehbar veranschaulichen. Hervorzuheben ist, dass sich im isoliert-brüchigen Modus keine explizierten imaginären Bilder rekonstruieren lassen. Jedoch wird anhand der Daten deutlich, dass in den Fällen des reziproken und verhandelnden Modus die Explikation eines kollektiven Imaginären (oder auch eines Symbolisch-Imaginären) für die Agierenden der Praxis zu einer kohärenten Sinnerschließung führen kann. Sie ermöglicht auch Spielraum für neue Ordnungen. Doch auch kollektive Vorstellungen eines verbindenden ‚Nicht-Existenten' bedeuten nicht, dass damit jegliche Grenzen verschoben werden können. Sie sind nicht notwendigerweise frei von hegemonialen Strukturen. Die empirischen Beispiele verdeutlichen, in welcher Hinsicht der Kampf um die Ordnungen auch dazu führen kann, dass selbst die Liminalität der ästhetischen Erfahrung oder der Vorstellungskraft an ihre Schranken gerät. Mit Castoriadis (1990) lässt sich das Imaginäre als etwas Erfundenes begreifen, dessen Existenz keines rationalen Grundes bedarf. Doch auf welche Figurationen oder Selbst- und Weltvorstellungen lässt sich dann zurückgreifen, wenn liminale Momente entstehen, die eine neue situative Ordnung begehren, um das Chaos wieder zu besiegen? An dieser Stelle sei auf Bauman (2012) verwiesen. Mit ihm lässt sich argumentieren, dass das Ringen gegen die Unbestimmtheit einer Kampfarena gleichkommt (vgl. ebd., S. 105). Darauf deuten auch die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit hin. Es ist nicht verwunderlich, wenn sich in liminalen Momenten auf der Suche danach, eine gemeinsame soziale Ordnung (wieder) herzustellen und eine gemeinsame Sinndeutung zu schaffen, am einfachsten normative

Vorstellungen als Begründungsfiguren des kollektiven Imaginären finden lassen. Sie sind nicht nur schnell zugänglich und unmittelbar verfügbar, sondern im Kampf auch widerstandsfähig genug, um in dem strukturlosen Raum wieder stabile Ordnungen einführen zu können. Scheinbar unbemerkt versuchen sie sich bei Aushandlungsprozessen als Bestandteil der neuen situativen Ordnungen einzuschleichen und durchzusetzen.

Wenn als ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit festgestellt wurde, dass Imaginationsprozesse im Zusammenhang mit sozialer Ordnungsbildung stehen, dann gilt es, dabei die Begrenzung des Spielraums der Ordnungen mitzudenken. Versteht man Bildung zur Weltgemeinschaft als einen Prozess, in dem Diskriminierung und Rassismus abgebaut und Demokratie gestärkt werden soll (vgl. Wulf 2021a, S. 470), dann wird insbesondere aufgrund der Subtilität, mit der – auch bei Prozessen im reziproken Modus – Machtstrukturen Wirkungen entfalten können, eine besondere Sensibilität notwendig, um diese Dynamiken entlang der drei Perspektiven wahrnehmbar werden zu lassen.

6.3.2 Schlussfolgerungen zur begrenzten Entgrenzung von Spielräumen der Ordnungen

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Spielräume, in denen es zu Neuordnungen kommt, als auch solche Spielräume, in denen bestehende soziale Ordnungen erhalten bleiben, immer machtvollen Prozessen unterliegen. Momente der Unterwerfung können sich in allen drei Modi zeigen. In Kontaktzonen heterotoper Räume entstehen zwar Spielräume für situative Neuordnungen (in Beispielen des reziproken und des verhandelnden Modus), doch mit einem Blick auf eine die jeweilige gesamte Situation übergreifende gesellschaftliche Rahmung ergibt sich ein anderes Bild. Es zeigt sich, dass die möglich gewordene Entgrenzung nicht notwendigerweise zur Grenzverschiebung und Änderung dominanter normierender Rahmungen führen muss. Den Spielräumen des Imaginären und der Liminalität sind offenbar unsichtbare Grenzen gesetzt. Zwar können entgrenzende Momente zu Irritationen führen und somit situative Neuordnungen hervorbringen, indem das kollektive Imaginäre verhandelt wird. Doch wie der Fall „Statue im Museum“ zeigt, bedarf es bei Irritationen für die Beteiligten zunächst einer sicheren Platzierung, um in der Lage zu sein, das Hinterfragen konventioneller Ordnungen zu artikulieren und um Gehör zu finden. Es wäre noch empirisch zu überprüfen, inwiefern hier eine heteronormative Geschlechterordnung relevant wird und ob es in heterotopen Räumen für Jungen einfacher ist, eine Irritation zu artikulieren und Gehör zu erhalten, als für Mädchen. Die Daten jedenfalls legen eine solche erste Vermutung nahe: Während Jumana (Kapitel 6.1.4) ihre Position nicht selbständig auswählen kann und Ferda (Kapitel 6.1.5) an den Rand platziert wird, sind es zwei Jungen, nämlich Achmet (Kapitel 6.1.2) und Doron (Kapitel 6.1.5), die ihre Irritation

artikulieren und somit die Verhandlung eröffnen. Sich dagegen hingebungsvoll in den Stuhl sinken lassen, ist eine Praktik, die bei zwei Mädchen, nämlich Tara und Selina im Fall „Zaubertrick“ (Kapitel 6.1.2, Abbildung 16) zu beobachten ist. Dem weiter nachzugehen, wäre eine eigene Untersuchung wert.

An dieser Stelle lässt sich kritisch fragen, ob die Theorie Bourdieus (1987b), die auf einen rigiden Habitus verweist, recht behält und Legitimitäten aufgrund einer „performative[n] Magie des Sozialen“ (ebd., S. 107) nur schwer veränderlich sind. Ist damit die heilsversprechende Wirkung von ästhetisch-theatralen Spielpraktiken widerlegt, weil selbst im Spiel den Ordnungen nur begrenzter Spielraum geboten werden kann? Kann divergentes Denken in einem machtvollen Raum der Kontaktzonen überhaupt indeterminiert sein und können liminale Räume überhaupt strukturlos sein? Hierzu sollen zwei Hinweise Aufschluss geben: das Verständnis von situativen Prozessen und die Bedeutung der Ambivalenz von Gewalt.

Zum Verständnis von situativen Prozessen – dem ersten Hinweis zur Frage nach der begrenzten Entgrenzung – scheint es sinnvoll, noch einmal auf das Untersuchungsinteresse hinzuweisen. In dieser Untersuchung werden Momentaufnahmen betrachtet. Der Fokus der Fragestellung liegt nicht auf der Überprüfung der Dauerhaftigkeit und Stabilität neu entstandener sozialer Ordnungen, die sich (wenn überhaupt) empirisch vermutlich eher in biografischen Erzählungen oder Langzeituntersuchungen rekonstruieren lassen würden. Diese Arbeit fokussiert viel mehr verschiedene situative Momente mit ihren Spielräumen und Potenzialen für Neuordnungen. Zwar kann geschlussfolgert werden, dass situative Neuordnungen sehr wohl entstehen können, diese aber von einem übergeordneten Rahmen begrenzt werden. Das heißt allerdings nicht, dass eine Grenzverschiebung nicht grundsätzlich möglich ist. Dass es, wie hier festgestellt werden konnte, herausfordernd für die Agierenden in der Praxis wird, die Intelligibilität einer Situation infrage zu stellen, bedeutet nicht, dass kleinste Neuerungen keine dauerhaften Veränderungen von größeren Ordnungen mit sich bringen können. Eine Neuordnung, im Sinne der Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses (Koller 2018), die zu einer grundlegenden Veränderung führt und die es versteht, übergreifende Rahmungen zu hinterfragen und diese dauerhaft zu verschieben, muss sich nicht auf einzelne Prozesse der Ordnungsbildung beschränken, wie sie hier jeweils betrachtet wurden. Vielmehr kann eine solche Situation eine Grundlage für sich wiederholende und somit zeitlich länger anhaltende Vorgänge und performative Bildungsmomente darstellen. Um auch die Unordnung, das Andere, intelligibel machen zu können, bedarf es nicht nur einer einmaligen Verschiebung eines Rahmens. Im Anschluss an Butler (2002) lässt sich eher von vielfachen performativen Akten ausgehen. Auf dieser Grundlage kann dann auch eine Ordnung als etwas betrachtet werden, das „durch eine *stilisierte Wiederholung von Akten* zustande kommt“ (ebd., S. 302; Hervorhebung im Original).

Der zweite hier anzuführende Aspekt für die Frage nach der begrenzten Entgrenzung ist die Bedeutung der Ambivalenz der Macht. Übergeordnete Raster zu durchbrechen, scheint ein Prozess zu sein, der viel Aufwand, Kraft, Gewalt und Macht erfordert. Das ist nicht verwunderlich, wenn man die konstituierenden und stabilisierenden Funktionen von Macht und Gewalt begreift. Es lässt sich mit Butler (2010) davon ausgehen, dass das Subjekt erst durch Gewalt gebildet wird (vgl. S. 154). Sozialisation ist stets ein gewalthaltiger Prozess und die menschliche Fähigkeit zur Gewalt ist eine notwendige Bedingung für das Entstehen, Erhalten und Weiterentwickeln des Menschen (vgl. Wulf 2011, S. 113). Macht und Gewalt sind folglich notwendig. Sie können sowohl aufbauend als auch vernichtend wirken. Aber aus diesen machtsensiblen Betrachtungen ergibt sich nicht die Forderung, „Entstehungsbedingungen [des Subjektes; S. M.] auszulöschen" (Butler 2010, S. 158). Vielmehr soll es darum gehen, „eine gewaltfreie Lösung für gewaltgeprägte Ansprüche zu finden" (ebd., S. 163) und verantwortungsvoll – auch für ästhetisch-theatrale Imaginationspraktiken – zu fragen, wem und was gegenüber Gewaltlosigkeit erforderlich wird (vgl. ebd., S. 154). Für eine Bildung zur Weltgemeinschaft wird eine Rahmensetzung relevant, die den Aufruf zur Gewaltlosigkeit zu einem vernünftigen Anspruch macht (vgl. ebd., S. 145). Schließlich gilt dabei, dass für den Widerstand gegen eine machtvolle Unterwerfung nicht allein den „Privilegierte[n]" (ebd., S. 164) die Verantwortung obliegt, sondern – ganz im Sinne eines fluiden Machtverständnisses nach Foucault – auch den „Entrechtete[n]" (ebd., S. 164).

Für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs lässt sich daraus zusammenfassend schlussfolgern, dass Imaginationspraktiken in der Tat auch wirklichkeitskonstituierendes und somit ordnungsbildendes Potenzial aufweisen. Da der Spielraum der Imagination von Grenzen bestimmt sein kann, entsteht die Forderung zu hinterfragen, welche ‚Rahmungen der Wirklichkeit' diese Grenzen betreffen. Eine solche in dieser Arbeit vorgeschlagene Herangehensweise trägt dazu bei, dem Anspruch einer „Entwicklung einer auf den Menschenrechten beruhenden demokratischen Kultur" (Wulf 2021a, S. 470) gerecht zu werden. Die Wirkkräfte der Mächte sind subtil. Nicht nur für die empirische Forschung, sondern auch für die Handelnden in der Praxis stellen die Suche nach handlungsleitenden Orientierungen und das Aufspüren der drei Perspektiven ein mögliches Instrumentarium dar, um diese subtilen Wirkmächte auch in ihrer Widersprüchlichkeit fokussieren zu können.

7 Diskussion

Wenn Reckwitz (2016) eine anti-ästhetische Ausrichtung in der Soziologie diagnostiziert, dann nennt er als Gründe dafür Leitlinien der Moderne (Kapitalismus, Naturbeherrschung oder auch eine funktionale Differenzierung), mit denen sich Kunst lediglich als Subsystem betrachten lässt (vgl. S. 219). Wie zentral allerdings die Bedeutung von Ästhetik in pädagogischen Kontexten von Flucht und Migration sein kann, wurde anhand der empirischen Ergebnisse deutlich. Die Erfahrung von Fremdheit und das Aushandeln gemeinsamer sozialer Ordnungen sind darauf angewiesen, sich auf ästhetische Prozesse einzulassen. Zum Tragen kommen dabei sowohl die Relevanz der sinnlichen Wahrnehmung als auch Imaginationen. Denn innere Bilder und Vorstellungen des Fremden sind dabei nicht nur möglich, sondern werden auch notwendig, um handlungsfähig zu bleiben. Wenn folglich in diesem Kapitel über ein (Ordnungs-)Bildungsverständnis[106] diskutiert werden soll, das pädagogische Kontexte von Flucht und Migration mit einschließt, erscheint der Einbezug der Ästhetik und der Imaginationen als grundlegend.

Einen solchen Einbezug ermöglicht das Verständnis der Global Citizenship Education nach Wulf (2021a). Migration und Flucht sind nicht unabhängig vom weiteren Weltgeschehen zu denken und lassen sich in einem globalen Weltzusammenhang begreifen. Global Citizenship Education kann als Grundlage für die hier ausgeführten bildungstheoretischen Reflexionen dienen, denn damit lassen sich ästhetische Begegnungen als „Erweiterung der Lebenswelt der Menschen“ (ebd., S. 469) begreifen. Versteht man Global Citizenship vor dem Hintergrund eines Gefühls der Zugehörigkeit zu einer planetarischen Gemeinschaft (ebd.), so wird es unausweichlich zur Aufgabe, das Bewusstsein für das gemeinsame Miteinander auf einem Planeten zu stärken. Ebenso bedeutsam und notwendig wird es aber auch, das Verständnis einer Weltgemeinschaft auf das Alltägliche und Individuelle zu beziehen, denn es spiegelt sich minutiös in den täglichen Praktiken wider, wie sie auch in dieser Arbeit – mit einem Fokus auf soziale Ordnungen in theaterpädagogischen Kontexten – detailliert zum Forschungsgegenstand wurden. Im Kontext von Flucht und Migration wird es somit relevant, Erfahrungen der Differenz sowohl mit Blick für das Große und Ganze, aber ebenso im Hinblick auf alltägliche Prozesse zu beleuchten. Vor einem solchen Hintergrund gilt es für eine analytische Betrachtung zu verstehen, auf welche Weise auch im Alltag ein soziales Miteinander, kulturelle Praxen und ein „Gefühl der Zugehörigkeit“ (ebd., S. 467) gestaltet werden. Bildung zur Weltgemeinschaft lässt sich im Anschluss an Wulf

[106] Wie in Kapitel 3.3 deutlich gemacht wurde, lassen sich Prozesse sozialer Ordnungsbildung auch als Bildungsprozesse verstehen.

(2021a) als Brücke zwischen „Wünsche[n], Imaginationen, rationale[n] Erkenntnisse[n] und differierende[n] Empfindungen“ (ebd.) begreifen. Um diese Brücke näher zu beleuchten, bietet die in dieser Arbeit vorgestellte Verbindung von Ästhetik (Brandstätter 2008; Fischer-Lichte 2014) und Fremdheit (Waldenfels 2020) einen möglichen Ansatzpunkt. Mithilfe dieser verknüpfenden Betrachtung war es möglich, das soziale Miteinander zu beleuchten und somit eine Typologie von sozialen Ordnungsbildungsprozessen zu rekonstruieren. Darüber hinaus zeigte die Typenbildung, dass eine mehrdimensionale Sichtweise auf ästhetisch-theatrale Prozesse nicht nur für theaterpädagogische Situationen Einsichten gewährt. Auch in alltagsunterrichtlichen pädagogischen Kontexten konnten verschiedene Typen von Ordnungsbildungsprozessen rekonstruiert werden. Wie die Untersuchung darlegt, ist ein ästhetisch-theatraler Blick gleichermaßen erkenntnisreich für das Verständnis von allgemeinpädagogischen Kontexten. Die Spezifik ästhetisch-theatraler Bildung zu begreifen, kann folglich auch für grundlegende Fragen weiterer Bereiche der Erziehungswissenschaft eine Ressource darstellen, denn damit wird deutlich, wie sich das Zusammenspiel von Menschen, Räumen und Dingen als ästhetisch subjektivierende Praktik machtsensibel untersuchen lässt (vgl. Engel 2022, S. 214). Dies trägt im Sinne einer Global Citizenship Education dazu bei, die Bedeutung des Ästhetischen auch für soziale Ordnungen herauszustellen, sodass sich – im Anschluss an Reckwitz (2016) – soziale Ordnungen auch als ästhetische Ordnungen begreifen lassen (vgl. S. 223).

Die zentralen empirischen Erkenntnisse, die auf diese Weise rekonstruiert werden konnten, sollen im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden (Kapitel 7.1). Des Weiteren werden forschungsmethodologische Schlussfolgerungen gezogen, die sich aus dem für diese Arbeit entwickelten methodischen Vorgehen ergeben und auch für zukünftige Forschungsansätze relevant werden können (Kapitel 7.2). Aus den Erkenntnissen dieser Arbeit werden schließlich bildungstheoretische Reflexionen formuliert, aus denen sich auch Implikationen für die pädagogische Praxis ableiten lassen. Dabei wird zunächst die Bedeutung des Imaginären und des Begehrens hervorgehoben, um dann eine gabentheoretisch begründete Reflexionsfigur zu entwerfen (Kapitel 7.3). Mit dem Gabentausch wird ein Beispiel aus der Empirie aufgegriffen, das als fallübergreifend relevant herausgestochen ist und einen materialitätstheoretischen Zugang zu Subjektivierungsprozessen ermöglicht. Das Sinnbild des Gabentausches bietet eine Möglichkeit, bildungstheoretisch zu begreifen, wie aufgrund von Vermischungen Machtdynamiken in Vergessenheit geraten können, denen durch eine mehrperspektivische Betrachtung nachgespürt werden kann. Diese bildungstheoretischen Betrachtungen ermöglichen es, abschließend Schlussfolgerungen für die Praxis zu formulieren, die sich als Bestandteil einer Global Citizenship Education (Wulf 2021a) begreifen lassen (Kapitel 7.4).

7.1 Zentrale empirische Erkenntnisse

Entsprechend der Forschungsfragen dieser Untersuchung sollte herausgefunden werden, wie in ästhetisch-theatralen Spielpraktiken (in theaterpädagogischen Kontexten ‚neu zugewanderter Kinder') soziale Ordnungen gestaltet werden, wobei ein Fokus auf die Interaktionen in möglichen Kontaktzonen (Pratt 1992) gerichtet wurde. Es hat sich ein zentrales erstes Ergebnis dieser explorativen Arbeit anhand einer Typologie abgezeichnet: die spezifische Relevanz von Praktiken der Imagination bei Prozessen der Ordnungsbildung. Die Untersuchung führte zu der Erkenntnis, dass im Rahmen von Kontaktzonen die Vorstellungskraft mit dem Hervorbringen sozialer Ordnungen verknüpft ist. Oder anders gewendet: Es konnten drei verschiedene Modi (isoliert-brüchig, reziprok, verhandelnd) rekonstruiert werden, die eröffnen, inwiefern Prozesse der Ordnungsbildung in einem Zusammenhang mit Praktiken der Imagination stehen.

Reziproker Modus: Im Datenmaterial zeichnen sich Prozesse ab, die keiner weiteren Erklärung bedürfen. Die Handlungspraxis scheint auf einer Selbstverständlichkeit zu beruhen. In diesen Situationen finden die artikulierten inneren Bilder der einzelnen Teilnehmenden Anerkennung. Es entstehen Resonanzräume, sodass artikulierte Vorstellungen in die vorherrschenden Ordnungen mit einfließen können. Umgekehrt können die vorhandenen Ordnungen neue Imaginationen hervorrufen, die dann wiederum in Praktiken umgesetzt werden können

Isoliert-brüchiger Modus: In Abgrenzung dazu gibt es Situationen, in denen die Gruppe nur schwer etwas Gemeinsames findet, zu dem Bezug genommen werden kann, da die Interaktionen brüchig sind und einzelne Handlungen somit isoliert von dem weiteren Geschehen miteinander bleiben. In solchen Fällen lassen sich keine imaginären Entwürfe erkennen, die der Handlungspraxis zugrunde liegen. Es wird nicht ersichtlich, dass die Imaginationspraktiken zu den vorherrschenden Ordnungen Bezug nehmen können.

Verhandelnder Modus: Und weiter zeichnen sich solche Fälle ab, in denen zwar auch die Imaginationen Einzelner Teil der Ordnungen werden können. Doch dem geht eine wahrgenommene Diskrepanz voraus, eine Unstimmigkeit, die zum Ausdruck gebracht wird. Eine Irritation wird geäußert, aufgrund der es zu einer Verhandlung kommt. Die eigenen inneren Vorstellungen werden expliziert und können über den Umweg einer Aushandlung in Form einer neuen Verkörperung an die Ordnungen anschließen.

Zur Einordnung der Ergebnisse gilt es, noch einmal hervorzuheben, dass die beobachtbare Handlungspraxis als ein komplexer Prozess zu verstehen ist. Insofern lassen sich soziale Ordnungen empirisch auch immer nur im Hinblick auf ausgewählte Aspekte betrachten. Auf Grundlage dieses Verständnisses hat sich als eine erste Erkenntnis im Prozess der Videoanalyse herausgestellt, was

im Fallbeispiel „Zaubertrick" (Kapitel 6.1.2) entfaltet wurde, nämlich in welcher Hinsicht die Daten Widersprüchlichkeiten und Paradoxien aufweisen können. Die Rekonstruktion des Fallbeispiels „Zaubertrick" hebt hervor, wie in ästhetisch-theatralen Praktiken etwas wirksam wird, was sich der Sichtbarkeit verwehrt. In den Spielpraktiken zeigt sich empirisch eine imaginäre Dimension, wobei allen Beteiligten bewusst ist, dass sich das Imaginäre nicht als eine gelebte Praxis umsetzen lässt. Ungeachtet dessen scheinen sich aufgrund eines symbolischen Verständnisses dieses Unverfügbaren dennoch Materialitäten (Positionen, Rhythmen, Lautstärken und Körperhaltungen) zu verändern. In der Analyse der Daten kamen somit die Perspektiven des Imaginären, des Symbolischen und des Performativ-Materiellen zum Vorschein, die für die Fragestellung relevant zu sein schienen. Sind sie zunächst entstanden als eine Erkenntnis aus dem Material, wurden sie dann im weiteren Prozess, neben der Suche nach habitualisierten Ordnungsmustern, als drei Analyseeinheiten gewendet. Der so gewählte ergänzende mehrperspektivische Blick auf ästhetisch-theatrale Praktiken bietet die Möglichkeit, auch den Fokus auf die Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen und Gleichzeitigkeiten des Forschungsgegenstandes zu richten. Verstanden als Wirkkräfte stellen die drei Perspektiven schließlich auch ein Instrumentarium dar, um im Anschluss an Bauman (2000, 2012) soziale Ordnungen und die ihnen inhärenten Ambivalenzen zu betrachten und Aspekte der Subjektivierung zu fokussieren.

Entsprechend dem hier verwendeten methodischen Verfahren lassen sich die der Typologie zugrunde liegenden Fälle jeweils mit einem Interesse an einer der drei Perspektiven betrachten. Hierin liegt ein entscheidender Mehrwert des methodischen Vorgehens, denn ästhetische Resonanz lässt sich als solche nicht empirisch rekonstruieren. Allerdings lassen sich ästhetische Aspekte, von denen Handlungen geleitet werden können, jeweils hinsichtlich der drei Perspektiven beleuchten. Eine Praktik lässt sich differenziert auf ihre imaginären Entwürfe hin hinterfragen (imaginär), es lässt sich versuchen, eine gemeinsame verallgemeinerte Deutung der Situation zu identifizieren (symbolisch) und zu analysieren, was in welcher Weise körperlich gestaltet wird (performativ-materiell). Dieses Vorgehen kann insbesondere im Kontext von Flucht und Migration oder auch in diskontinuierlichen pädagogischen Settings, wenn Aspekte von Fremdheit oder Erfahrungen von Differenz relevant werden, zum umfassenderen Verständnis der Situation beitragen. Scheinbare Unverständlichkeiten oder erfahrene Differenzen beim Umgang mit dem nicht Vertrauten lassen sich auf diese dreifache Weise relational auf ihre Widersprüchlichkeiten hin analysieren. Die Untersuchung hat damit auch gezeigt, dass ein Verständnis für ästhetisch-theatrale Prozesse nicht nur für die Theaterpädagogik, sondern ebenso für die Pädagogik allgemein eine Bereicherung sein kann.

Auf Grundlage dieser Überlegungen und vor dem Hintergrund der ausgearbeiteten Typologie lassen sich die zentralen Erkenntnisse wie folgt zusammenfassen:

- Mittels der Analyse konnte eine Typologie von Ordnungsbildungsprozessen rekonstruiert werden. Es hat sich gezeigt, dass Praktiken der Imagination in einer Verbindung mit Prozessen der Ordnungsbildung stehen. Dabei lassen sich drei verschiedene Modi identifizieren.
- Entlang der Typologie lässt sich nachzeichnen, inwieweit für Ordnungsbildungsprozesse die Aspekte des Symbolischen, Performativ-Materiellen, aber ebenso die des Imaginären bedeutsam sind. Je nach Modus nehmen die Perspektiven eine andere Qualität an.
- Weiter hat die Typisierung nicht nur die Relevanz der Materialität und der Symbolik, sondern auch die Bedeutung eines explizit gewordenen ‚imaginären Wir' für die sozialen Ordnungen, aber auch für damit einhergehende Anerkennungspraktiken markiert. Denn die drei Perspektiven lassen sich nicht nur auf der Ebene der Praktiken ausmachen. Sie verstehen es gleichwohl, auf eine subjektivierende Ebene zu verweisen, mit der auch Aspekte einer symbolischen, materialisierten oder imaginären Macht einhergehen. Damit kann der Blick auf die Perspektiven verdeutlichen, an welcher Stelle und auf welche Art sich individuelle Prozesse mit gesellschaftspolitischen Machtverhältnissen verweben.
- Anhand der Untersuchung wurde deutlich, in welcher Weise soziale Ordnungsbildungen einer ästhetischen Verfasstheit unterliegen und inwiefern die Fähigkeit zur bewussten ästhetischen Wahrnehmung eine Voraussetzung für das Gestalten solcher Ordnungsbildungsprozesse ist.
- Eine weitere Erkenntnis ist, dass die Bedeutung des Ästhetischen (im Sinne der Fähigkeit zur bewussten ästhetischen Wahrnehmung) nicht nur bei Ordnungsbildungsprozessen für theatrale Spielpraktiken, sondern auch für weitere alltagsunterrichtliche Situationen von Belang ist.

An dieser Stelle soll noch einmal an die Überlegungen zum Forschungsstand (Kapitel 2) Bezug genommen werden; das sind zunächst empirische Sichtweisen auf pädagogische Kontexte in Schul- und Wohnformen (1), auf ästhetische Bildungsprozesse (2) sowie methodische Zugänge zur kulturell-ästhetischen Bildung und imaginären Entwürfen (3) und darüber hinaus weitere theoretische Betrachtungen (4).

Es haben sich mit Blick auf pädagogische Kontexte in Schul- und Wohnformen (1) verschiedene Spielräume des sozialen Miteinanders und des Hervorbringens sozialer Ordnungen gezeigt. Damit wurde (anschließend an die Betrachtungen zu den Studien von Karakayali & Heller 2021; Karakayali et al. 2020; Kochanova & Kellermann 2022 sowie Klepacki 2016) der Fokus auf individuelle ästhetische Bildungsprozesse um den Blick für das Kollektive erweitert. Anknüpfend an die Darstellungen zu den Studien von Scott und Trang Le (2019, S. 139) sowie Fichtner und Trần (2019) konnte rekonstruiert werden, inwiefern ästhetische Dimensionen insbesondere in einem Raum mit wenigen ‚pädagogischen Prinzipien' relevant werden. Mithilfe der Suche nach handlungsleitenden Orientierungen und dem Aufspüren der drei Perspektiven

wurde entfaltet, auf welche unterschiedliche Weisen versucht wird, eine Praxis gemeinsam herzustellen, deren kollektive Bedeutungserschließung auch für rituelle Handlungen (im Anschluss an die Ausführungen zu Morrin 2018) von Belang ist.

Hinsichtlich der Betrachtungen zu ästhetischen Bildungsprozessen (2) wurde in den Erläuterungen der Studien von Borg-Tiburcy (2019, 2021) und Medrow (2021) die Bedeutung der kommunikativen Ebene kooperativer Imaginationspraktiken akzentuiert. Hier lässt sich mit der vorliegenden Studie ergänzen, dass die verbale Artikulation der Vorstellungen – so zeigen es die empirischen Ergebnisse – vor allem für eine Verhandlung des Imaginären der sozialen Ordnungen relevant wird (siehe dazu die Ausführungen zum verhandelnden Modus in Kapitel 6.2.3). Dies kommt insbesondere in pädagogischen Settings von Flucht und Migration zum Tragen, in denen die sprachlichen Mittel eingeschränkt sein können. Darüber hinaus kann mit einer mehrperspektivischen Analyse die widersprüchliche Beschaffenheit von kooperativen Imaginationspraktiken und Artikulationen imaginärer Entwürfe hervorgehoben werden. Mit dem hier ausgearbeiteten Vorgehen wird es möglich, auch die unterschiedliche Qualität dieser kooperativen Praktiken genauer zu markieren.

Weiter lässt sich an die Betrachtungen verschiedener methodischer Zugänge anknüpfen (3). In dieser Arbeit wurde ein Zugang entwickelt, der Raum für Widersprüchlichkeiten erlaubt. Dies schließt an die Überlegungen zu den Studien von Baitamani und anderen (2020) sowie Althans und anderen (2020) an. Der Raum für Widersprüchlichkeiten ermöglicht es auch, die imaginären Entwürfe zu betrachten (im Anschluss an Engel 2020a und Hummrich et al. 2022a). Darüber hinaus lässt sich mit dem hier ausgearbeiteten methodischen Vorgehen die Spezifik ästhetisch-theatraler Spielmomente mitdenken, was in Kapitel 7.2 noch ausführlicher erläutert wird.

In Referenz zu den weiteren theoretischen Betrachtungen (4) kann an das von Wulf (vgl. 2020, S. 72) identifizierte Desiderat angeknüpft werden. Denn diese Untersuchung mit der gewählten Verknüpfung von Ästhetik und Fremdheit kann zur Erweiterung des Selbstverständnisses einer pädagogischen Anthropologie beitragen. Damit ist gemeint, dass der Arbeit ein performativitätstheoretisches Verständnis von Spiel, Liminalität und Imagination zugrunde liegt, das nicht von einem universalistischen Blick auf den Menschen ausgeht, sondern zwischenmenschliche Prozesse diversitätssensibel in ihrer relationalen Bezogenheit betrachtet. Auf Grundlage dieses Verständnisses ist die Mehrperspektivität von Imaginationspraktiken in den Fokus geraten. Die drei Perspektiven verbleiben nicht auf der Ebene der Praktiken, sondern werden in dem mehrschrittigen Analyseverfahren als drei Wirkkräfte verstanden, mit denen Aspekte von Unterwerfung, gesellschaftlichen Diskursen und hegemonialen Strukturen verknüpft sind. Ein so gewählter Zugang ermöglicht es, den Menschen nicht mehr nur außerhalb historischer und kultureller Kontexte zu betrachten. Vielmehr geraten die sozialen Prozesse und ihre Relationen, in denen

sich Menschen bewegen, in den Vordergrund, welche konstitutiv für subjektivierende soziale Ordnungen sind. Ästhetische Bildung wurde nicht mit einem normativen Blick auf Optimierungen verstanden oder als ein unabhängiger Teilbereich begriffen (anknüpfend an Betrachtungen von Reinwand-Weiss 2020), vielmehr wurde eine gegenstandsangemessene Forschungsmethode gefunden und die grundsätzliche Bedeutung der ästhetischen Verfasstheit sozialer Ordnungen herausgearbeitet. Mit einer solchen disziplinübergreifenden Betrachtung (als Referenz zu den Überlegungen nach Zirfas & Burghardt 2015, S. 46) lässt sich der bildungssoziologische Diskurs um die Ästhetisierung alltäglicher Praktiken erweitern (im Anschluss an Reckwitz 2016).

Zusammenfassend kristallisiert sich heraus, dass mit dieser Untersuchung (anknüpfend an die in Kapitel 2 genannten Desiderate) sowohl ein theaterpädagogisches als auch ein erziehungswissenschaftliches Desiderat bedient wurde. Es konnte ein empirischer Zugang zu den Möglichkeiten der ästhetisch-theatralen Bildung im Kontext von Flucht und Migration herausgearbeitet werden, der sowohl habitualisierte als auch subjektivierende Aspekte in den Blick zu nehmen vermag (Erweiterung des theaterpädagogischen Diskurses). Des Weiteren wurde die Relevanz des Ästhetischen und der Imagination bei sozialen Ordnungen in der alltäglichen pädagogischen Praxis hervorgehoben (Erweiterung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses). Diese Erkenntnisse wurden ermöglicht, weil die für diese Untersuchung entwickelte Methode, neben der Suche nach impliziten Orientierungen, einen mehrperspektivischen Zugang erfordert. Damit ist ein Raum geschaffen, um das „relationale Moment von Artikulationspraktiken […] vor dem Hintergrund kulturgeschichtlich tradierter Wahrnehmungsweisen" (Engel 2022, S. 212) zu betrachten und somit ästhetische Praktiken auch in ihrer relationalen Bezogenheit zwischen Menschen, Räumen und Dingen zu fokussieren. Aus dem methodologischen Verständnis, das diesem Vorgehen zugrunde liegt, und der methodischen Umsetzung sollen im Folgenden Schlussfolgerungen gezogen werden.

7.2 Forschungsmethod(olog)ische Schlussfolgerungen

Zunächst soll das methodische Verfahren vor dem Hintergrund eines gegenstandsangemessenen Vorgehens beleuchtet werden, um dann aus der methodischen Vorgehensweise im Anschluss an das epistemische Interesse Ableitungen für zukünftige Forschungen zu formulieren.

7.2.1 *Gegenstandsangemessenes methodisches Vorgehen*

Methodischer Ausgangspunkt dieser Untersuchung zur Frage nach sozialen Ordnungen war die Suche nach habituellen Mustern und danach, welche impliziten Orientierungen sich in der gemeinsamen Handlungspraxis niederschlagen. Entsprechend der anfänglichen Forschungsperspektive lag es zunächst nahe, die Dokumentarische Methode als Analysemethode zu wählen. So konnten beispielsweise fallübergreifende Orientierungsstrukturen gefunden werden, die aufschlussreich für rituelles Wissen über Schenkpraktiken sind. Im Prozess der Untersuchung wurde jedoch deutlich, dass bei ästhetisch-theatralen Bildungsmomenten Gleichzeitigkeiten und Widersprüche zutage kommen können (siehe Kapitel 6.1.2), deren nähere Betrachtung für die Fragestellung erkenntnisreich schien. Es sollte ein methodisches Vorgehen gefunden werden, das dem Forschungsgegenstand ästhetisch-theatraler Spielpraktiken angemessen ist. Die Unterscheidung in implizite und explizite Wissensstrukturen, wie sie die Dokumentarische Methode ermöglicht, erwies sich dabei (in einem ersten Schritt) als hilfreich, wies aber zugleich Grenzen auf. Im Prozess wurde – im Anschluss an das zu Beginn dieser Arbeit angeführte Zitat von Waldenfels (2010, S. 242) – deutlich, dass auch die Perspektive der Forschenden auf die Praxis von Fremdheit geprägt sein kann. In den weiteren Überlegungen richtete sich das Interesse daher auf eine ambivalente Betrachtungsweise des Forschungsgegenstandes. Ausgehend von der Praxeologischen Wissenssoziologie kam dabei die Aspekthaftigkeit von Erkenntnissen zum Tragen. Das methodische Vorgehen wurde erweitert, um den im Material aufscheinenden Widersprüchen empirisch nachzugehen und um der Spezifik ästhetisch-theatraler Praktiken gerecht zu werden. Daher wurde bei den ästhetisch-theatralen Bildungsprozessen die Gleichzeitigkeit von Spiel- und Alltagswirklichkeit beleuchtet sowie die Ambivalenz sozialer Ordnungen und heterotoper, diskontinuierlicher Räume betrachtet (in einem zweiten Schritt). Dieser fortschreitende Verlauf hat dazu beigetragen, dass die Forschungsfrage sich nicht mehr nur auf soziale Ordnungen und die damit verbundenen impliziten Orientierungen bezog. Die untersuchten Kontexte wurden nun als Kontaktzonen verstanden; das bedeutete, dass damit auch asymmetrische Machtdynamiken zum Tragen kamen. Mit diesem zweischrittigen relationalen Vorgehen fügte sich dem Blick auf die impliziten Orientierungen des sozialen Miteinanders (erster Schritt) eine subjektivierende Komponente hinzu (zweiter Schritt). Hierbei spielte auch die Wahl der Erhebungsmethode eine Rolle, denn die Videografie ästhetischer Praktiken ermöglichte es, räumliche Subjektivierungsprozesse mit zu beleuchten. Im Anschluss an Engel (2022) ließ sich eine materialitätstheoretische Perspektive einnehmen, die es versteht, relationale Artikulationen im Gefüge Mensch, Raum und Ding zu fokussieren.

Vor dem Hintergrund dieser Auseinandersetzungen wurde somit eine empirische Herangehensweise ausgearbeitet, die dem Forschungsgegenstand und

der Eigenart ästhetisch-theatraler Spielpraktiken gerecht zu werden sucht und den Blick auf die damit verbundene Ambivalenz aufzugreifen vermag. Und hierin besteht die Besonderheit der Untersuchung: in der zweischrittigen kombinierten Betrachtung von Aspekten des Ästhetischen und der Fremdheit. Ein Anliegen war es dabei, sowohl Eindeutiges als auch Mehrdeutiges zu fokussieren. Wenn Theaterpädagogik sich von dem Ruf von (nicht immer einlösbaren) „Versprechungen des Ästhetischen" (Ehrenspeck 1998) befreien will, dann kann der Blick auf die Mehrdeutigkeit ästhetischer Prozesse ein Türöffner sein. Gerade ästhetische Erfahrungen mit ihren liminalen Strukturen erlauben es, dominante Diskurse zu irritieren und binäre Denkweisen aufzubrechen, was sich in der Handlungspraxis niederschlagen kann. Doch die Analyse der Art und Weise, in der ein solches Aufbrechen in den Praktiken sichtbar wird, darf selbst nicht einer binären Logik folgen, um scheinbaren Eindeutigkeiten zu widerstehen. Um die Gefahr eines analytischen Blicks zu bannen, der entweder Ordnung oder Chaos beleuchtet (im Anschluss an Bauman 2000, 2012), können die Perspektiven des Imaginären, des Symbolischen und des Performativ-Materiellen dienen, weil sie in sich selbst widersprüchlich sein können und dennoch in einem Bezug zueinander stehen. Anstatt an einer ökonomischen Logik der Wirkungsforschung zur Theaterpädagogik orientiert zu sein, wurde an das von Pinkert (2008) formulierte Anliegen angeschlossen: Szenische Spielimprovisationen werden nicht rein funktional im Sinne einer Ökonomisierung beleuchtet (vgl. ebd., S. 8 f.). Vielmehr wird die Mehrperspektivität liminaler Prozesse aufgegriffen. Damit ist ein methodisches Verfahren geschaffen, das der Spezifik des Forschungsgegenstandes gerecht zu werden versucht. Zwar lassen sich keine ästhetischen Erfahrungen als solche empirisch nachzeichnen, aber mithilfe der drei Perspektiven lässt sich ihr – zum Teil auch widersprüchlicher – Niederschlag in den Praktiken rekonstruieren (siehe Kapitel 4.1.3 und 4.3.4).

Ein Vergleich von Situationen aus dem theaterpädagogischen Kontext und dem Alltagsunterricht war dabei zu Beginn der Untersuchung nicht vorgesehen. Er wurde jedoch möglich aufgrund der Situation in der Schule, die zu einer räumlichen und personellen Veränderung führte, sodass der reguläre Unterricht mit dem Theaterprojekt verbunden wurde. Dieser Umstand trug dazu bei, dass videografierte Praktiken des Gabentausches vergleichend in theaterpädagogischen Spielsituationen und im alltagsunterrichtlichen Setting untersucht werden konnten. Die Komparation führte zu der Erkenntnis, dass Unterricht und theaterpädagogische Settings eine ähnliche Rahmung für Ordnungsbildungsprozesse bieten – obgleich die imaginäre Komponente in alltäglichen Kontexten nicht immer so leicht identifizierbar ist wie in einer spielerischen Als-ob-Situation. Doch anhand des gefundenen mehrperspektivischen methodischen Vorgehens wird erkennbar, in welcher Relation auch im Alltagsunterricht Imaginationspraktiken zu Prozessen der Ordnungsbildung stehen. Mit einer mehrperspektivischen Betrachtung lässt sich nach einer performativen und

materialisierten Machtdynamik fragen, es lassen sich die Legitimitäten aufgrund symbolischer Deutungen aufdecken und zugleich imaginäre Entwürfe identifizieren. Dies ist insbesondere für eine gesellschaftskritische Analyse hegemonialer Ordnungen und Anerkennungspraktiken – auch über alltagsunterrichtliche Situationen hinaus – erkenntnisreich und insofern von Interesse für das „Gefühl der Zugehörigkeit" (Wulf 2021a, S. 467) im Sinne einer Bildung zur Weltgemeinschaft.

Es stellt sich die Frage, inwiefern sich zu diesem hier gewählten zweischrittigen Analyseverfahren gegenwärtig angewandte vergleichbare methodische Verfahrensweisen finden lassen. Das bereits in Kapitel 2 vorgestellte methodische Vorgehen von Althans und anderen (2020) weist Analogien zu dem hier gefundenen Verfahren auf. Obgleich von den Verfassenden kein Bezug zur Praxeologischen Wissenssoziologie hergestellt wird, weil keine impliziten Orientierungen untersucht werden, lassen sich Verbindungen zur „Aspekthaftigkeit des Wissens" (Bohnsack 2021, S. 193) erkennen. Althans und andere (2020) beschreiben ein methodisches Vorgehen, dem ein transdisziplinärer Ansatz zugrunde liegt. Dabei werden verschiedene mediale Zugänge genutzt, um anhand von „visuellen, schriftlichen sowie auditiven Feldforschungsmaterialien" (ebd., S. 96) Sichtweisen verschränkend zu betrachten, und um mit einer „diffraktionellen Methodologie" (ebd., S. 95) aspekthafte Überlagerungen aufgreifen zu können. Die Aspekthaftigkeit von Wissensformen lässt sich auch in weiteren qualitativen Studien finden. Auf die Arbeiten von Hummrich und anderen (2022) wurde ebenfalls bereits in Kapitel 2 hingewiesen. In ihrer Studie entwerfen die Verfassenden ein methodologisch-methodisches Design, das den mehrperspektivischen schulkulturtheoretischen Ansatz (anschließend an Helsper 2008) aufgreift und mit einer international vergleichenden Mehrebenenanalyse verknüpft, um ein „ganzheitliches Verständnis von Erziehungswirklichkeit zu ermöglichen" (Hummrich et al. 2022, S. 19). Anknüpfend an Lacan (1991; siehe Kapitel 4.3.3) wurde eine Methodologie entworfen, die das Symbolische, das Reale und das Imaginäre aufgreift – die zugleich jedoch das Reale nicht mehr als das prinzipiell Unzugängliche, sondern als ein Strukturprinzip, das Widersprüche aufzuzeigen vermag, begreift (vgl. Hummrich et al. 2022, S. 16). Mit direktem Bezug zur Praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack (2017) lässt sich ein weiterer forschungsmethodologischer Ansatz finden, der ebenfalls Entsprechungen zu der vorliegenden Untersuchung enthält. Die Dokumentarische Subjektivationsforschung nach Geimer (2013) versteht sich als eine Weiterentwicklung in der Tradition der Dokumentarischen Methode. Mithilfe dieses Ansatzes wird versucht, den Widerspruch zwischen der Ebene der Praxis und einer diskursiven Ebene zu relationieren (siehe ausführlicher Kapitel 4.5). Dabei werden zum einen explizite diskursive Subjektivierungen und zum anderen implizite Regeln der Praxis hinsichtlich ihrer Widersprüche oder Ambivalenzen betrachtet (vgl. ebd., S. 102). Vergleichbar mit dem Vorgehen der Dokumentarischen Subjektivationsforschung nach Geimer

(ebd.) findet auch in der vorliegenden Untersuchung eine relationale Verschränkung von Ebenen statt, allerdings unter der Prämisse, drei (zum Teil widersprüchliche) Perspektiven zu beleuchten und in Relation zu implizitem, handlungsleitendem Wissen zu betrachten. Anders als in den drei genannten methodischen Zugängen stand in dieser Untersuchung zu Beginn die Frage, welches Vorgehen dem Forschungsgegenstand der ästhetisch-theatralen Bildung gerecht werden kann. Erst aus der Suche danach, wie solchen Phänomenen begegnet werden kann, die nicht allein mit der Unterscheidung in explizite und implizite Wissensstrukturen betrachtet werden können, haben sich (zunächst auf der Ebene der Logik der Praktiken) die drei Perspektiven rekonstruieren lassen. Ausgangspunkt dieser Suche nach einem gegenstandsangemessenen Verfahren war somit die Eigenart des Forschungsgegenstandes der ästhetisch-theatralen Bildung. Die Praxeologische Wissenssoziologie mit dem Verständnis für die Aspekthaftigkeit von Wissensebenen hat eine geeignete Grundlage geboten, um in Anlehnung daran eine mehrperspektivische Betrachtungsweise auszuarbeiten, die auch einen Fokus auf subjektivierende Aspekte ermöglicht. Ein solcher Forschungszugang scheint insbesondere für ästhetisch-theatrale Praktiken geeignet. Dass die Perspektiven des Symbolischen, Imaginären und Performativ-Materiellen in den Daten zutage kamen und dass sie schließlich im weiteren Verlauf auch als Analyseeinheiten gewendet wurden, ist zunächst aus der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material entstanden. Ein Ergebnis dieser Arbeit ist es folglich, nicht nur ein gegenstandsangemessenes Verfahren entworfen zu haben, sondern auch die Suche nach impliziten Orientierungen mit einer subjektivierenden Sicht ergänzt zu haben. Dabei wird (im Anschluss an Engel 2022) die relationale Bezogenheit von Mensch, Ding und Raum aufgegriffen und als eine subjektivierende ästhetische Praktik begriffen. Mit diesem Vorgehen kann dem methodischen Desiderat, das Alkemeyer und Buschmann (2019) äußern (siehe Kapitel 4.5), entgegengekommen werden. Denn mit dem entwickelten zweischrittigen relationalen Analyseverfahren wird versucht, nicht nur die Stabilität und Geschlossenheit sozialer Ordnungsbildung zu betrachten, „sondern auch die Instabilität und Offenheit alltäglicher Vollzüge für Neuinterpretationen, Konflikte und ein Andersmachen“ (ebd., S. 118).

Die Schlussfolgerungen zum Entwurf eines gegenstandsangemessenen Verfahrens lassen sich wie folgt zusammenfassen:

– Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Verfahren für ästhetisch-theatrale Praktiken in Kontaktzonen hat dazu geführt, dass anhand fallinterner und fallübergreifender Komparationen drei Perspektiven rekonstruiert werden konnten: die des Symbolischen, des Imaginären und des Performativ-Materiellen. Ästhetische Resonanz lässt sich als solche nicht empirisch rekonstruieren, allerdings lassen sich ästhetische Aspekte, von denen Handlungen geleitet werden können, jeweils hinsichtlich der

drei Perspektiven beleuchten. Eine so gefundene mehrperspektivische Betrachtung versucht, der Eigenart von ästhetisch-theatralen Situationen gerecht zu werden. Sie kann dazu beitragen, nicht nur kompetenzorientiert nach Wirkungen zu fragen, sondern den Fokus auf die Gleichzeitigkeiten ästhetischer Prozesse zu richten.

- Mit dem Blick auf die Widersprüchlichkeiten lassen sich zudem „Versprechungen des Ästhetischen" (Ehrenspeck 1998) kritisch beleuchten und differenzbewusst auch Dynamiken sichtbar machen, die bei einer kompetenzorientierten Logik aus dem Blickfeld geraten können.
- Ein gegenstandsangemessenes Vorgehen zu finden, hat im weiteren Verlauf dazu geführt, dass die Forschungsperspektive erweitert wurde. Es wurde ein zweischrittiges methodisches Verfahren entworfen, mit dem sich implizite Orientierungen, aber auch subjektivierende Komponenten rekonstruieren lassen: Gewendet als Analyseeinheiten verweisen die Perspektiven auf materialisierte Machtdynamiken (performativ-materiell), auf Legitimitäten von Bezeichnungen (symbolisch) und auf ausgedachte Entwürfe (imaginär), die für den Fokus auf Anerkennungspraktiken und Subjektivierung zum Tragen kommen. Damit wurde es möglich herauszufinden, wie sich Wissen relational „jenseits der Akteur*innen in Räumen und Dingen artikuliert" (Engel 2022, S. 210), denn mit dem Bezug auf dominanzkulturelle Verhältnisse erlauben die drei Perspektiven eine gesellschaftskritische Betrachtung und sind daher auch für eine Bildung zur Weltgemeinschaft von Belang.
- Ausgehend von der Spezifik der Theaterpädagogik hat sich gezeigt, dass die Aspekte des Symbolischen, des Performativ-Materiellen und des Imaginären auch in Situationen des Alltagsunterrichts relevant werden. Sie können somit auch von grundlegendem Interesse für weitere pädagogische Felder sein.
- Zu dem hier ausgearbeiteten Verfahren lassen sich methodologische Analogien finden (Althans et al. 2020; Hummrich et al. 2022; Geimer 2013), die versuchen, mit der Relation verschiedener Sichtweisen die Überschneidungen oder Widersprüche zu betrachten. Das hier ausgearbeitete Verfahren lässt sich daran anschließen und ermöglicht darüber hinaus, dem Forschungsgegenstand der ästhetisch-theatralen Bildung gerecht zu werden.

7.2.2 Methodische Offenheit im Forschungsprozess

Welche Bedeutung eine methodische Offenheit im Forschungsprozess hat, wird anhand des Vorgehens in dieser Arbeit deutlich. Soziale Ordnungen verweisen immer auch auf rigide Strukturen, die aus einem zähen „Kampf gegen

das Unbestimmte“ (Bauman 2012, S. 105) gewachsen sind (und weiter verteidigt werden wollen). Widersprüche in der Handlungspraxis, die in diesem „Kampf“ (ebd.) entstehen können, werden in der Analyse nicht immer offensichtlich. Das hier entwickelte zweischrittige forschungsmethodische Verfahren kann einem „Ordnungs-Bias“ (Bröckling et al. 2015, S. 13) entgegenwirken, weil die der Praxis inhärenten Widersprüche produktiv aufgegriffen und in Relation zu den Logiken der Praxis betrachtet werden können. Besonders relevant wird dies für eine machtsensible Herangehensweise. Denn der Blick auf das (scheinbare) Selbstverständnis von Handlungspraxis lässt sich für Irritationen und Widersprüche öffnen und „Vereindeutigungsstrategien“ (Ploder 2013, S. 148) können infrage gestellt werden. Imaginäre, symbolische und performativ-materielle Kräfte werden aufgezeigt, die sowohl für die Analyse der Logik der Praktiken relevant sind (hinsichtlich impliziter Handlungsorientierungen) als auch über subjektivierende Wirkmächte verfügen. Mithilfe der hier entworfenen mehrperspektivischen Betrachtung lassen sich Zwischenräume beleuchten und binäre Strukturen oder hegemoniale Sichtweisen aufdecken.

Es mag auf der Hand liegen, dass ein mehrperspektivisches Analyseverfahren, wie es hier entworfen wurde, es ermöglicht, Ambivalenzen und Gleichzeitigkeiten aufzudecken. Dies ist ein Mehrwert des methodischen Vorgehens. Dass damit aber auch doppelte Unsichtbarkeiten offengelegt und somit „Felder des Sag- und Sichtbaren neu erschlossen werden können“ (Demmer et al. 2020, S. 42), ist ein weiterer unvorhergesehener Ertrag, der im Folgenden anhand eines Beispiels und mit Bezug zu Butler (2010) markiert werden soll. Möglich wurde dies aufgrund der methodischen Offenheit im Forschungsprozess, bei der die medialen Verstrickungen videografierter ästhetischer Praktiken in den Fokus geraten sind. Spielräume von Ordnungen können übersehen werden, wenn sie nicht den erwartbaren normativen Bestimmungen entsprechen. Denn die Analyse selbst kann Gefahr laufen, eine doppelte Nicht-Anerkennung entstehen zu lassen. Solche medialen Verstrickungen und doppelte Unsichtbarkeiten verdeutlicht das Fallbeispiel „Happy Birthday 1“ (Kapitel 6.1.9). Wenn der Versuch einer Geschenkübergabe der Schülerin Mira nicht nur von der Lehrkraft de-thematisiert wird, sondern auch im Auswertungsprozess bei der Sichtung der Videos (zunächst) nicht als Übergabe eines Geschenkes gelesen wird, verweist beides auf eine „Denkverweigerung im Rahmen des Normativen“ (Butler 2010, S. 129). Denn sowohl die Lehrkraft als Handelnde in der Praxis als auch die analysierende Forscherin gingen (zunächst) normativ davon aus, dass im Schulunterricht an die Lehrkraft Arbeitsblätter und keine Geburtstagszeichnungen überreicht werden. Wenn jedoch das Papier, das Mira überreichen möchte (siehe Abbildung 72, 73 und 74), nicht als Geschenk erkannt wird, wird damit nicht nur das Papier unsichtbar. Übersehen wird auch Miras Versuch, ein Geburtstagsgeschenk zu überreichen. Rahmungen sind „ihrerseits schon das Ergebnis zielgerichteter Verfahren der Macht“ (ebd., S. 9). Entsprechend gelten Handlungen – also hier die Geschenkübergabe –, die aus diesem

epistemologischen Rahmen herausfallen, als nie vollzogen. Damit wird deutlich, wie sich aufgrund der ästhetischen Verschränkung von Wissensebenen „Wissen relational „jenseits der Akteur*innen in Räumen und Dingen artikuliert“ (Engel 2022, S. 210). Subjektpositionierungen und die damit verbundenen (Un-)Sichtbarkeiten entstehen – in der Verschränkung der Ebene der Handlungspraxis mit der Ebene der Analyse während des Forschungsprozesses – aufgrund der „epistemologische[n] Fähigkeit zur Wahrnehmung eines Lebens“ (Butler 2010, S. 11). Diese führte in diesem Fall dazu, dass Miras Versuch der Geschenkübergabe (zunächst) unsichtbar wurde. Aufgrund der Vulnerabilität von Erkenntnisprozessen war es im Analyseprozess nicht nur hilfreich, nach den Rahmungen der videografierten Handlungen zu fragen (Handlungspraxis), sondern auch nach den Rahmen, innerhalb derer die Auswertungen (Analyse) stattfanden, um doppelte Nicht-Anerkennung (Handlungspraxis und Analyse) zu vermeiden. Mithilfe verschiedener im Rahmen der Methode entwickelter Fragen (siehe Kapitel 5.1.3) wurde es möglich, das (scheinbare) Selbstverständnis der Handlungspraxis auf unterschiedliche Entwürfe hin zu überprüfen. Damit ließen sich zugleich die medialen Verstrickungen einer Videoethnografie (Kapitel 4.4.2) mit reflektieren. Wo sich anhand „monokausaler Erklärungsmodelle“ (Castro Varela 2016, S. 47) noch zuvor die Unterrichtssituation und die Suche nach einem Arbeitsblatt abzeichnete, wurde mit dem Deuten der Geste der Blattübergabe als Teil eines Geburtstagsritual etwas bisher nicht Erkennbares sichtbar (ausführlich siehe Kapitel 6.1.9). Hier zeigt sich die Relevanz der Verwobenheit ästhetischer Praktiken mit den kulturell und materiell geformten Räumen und Dingen aber auch mit den medialen Strukturbedingungen des Analyseprozesses (vgl. Engel 2022), für die die Betrachtungen zur transgressiven Videografie (Engel et al. im Erscheinen) sinnvoll sein können.

Festzuhalten ist jedoch auch, dass, im Anschluss an Butler (2010), die Frage nach der übergeordneten Rahmung nicht auflösbar bleibt, da jede Rahmung wiederum auf einen ihr zugrunde liegenden Rahmen verweist, der selbst infrage gestellt werden kann (vgl. ebd., S. 16). Damit bleibt jede Analyse einer Machtdynamik unterworfen. Insofern kann das Bewusstwerden übergeordneter Rahmungen und ihrer Relevanz hinsichtlich einer epistemischen Gewalt verdeutlichen, inwiefern es während des gesamten Forschungsprozesses angemessen sein kann, sowohl die Erhebung von Daten als auch ihre Analyse und ebenfalls die theoretische Einordnung der Ergebnisse im Hinblick auf Normierungen differenzsensibel zu betrachten. Um „gewohnte Blickregime in Forschungsprozessen“ (Demmer et al. 2020, S. 42) aufzubrechen, ist ein methodisches Vorgehen sinnvoll, das es versteht, mehrere Perspektiven zu beleuchten. Mithilfe der entworfenen Fragen (Kapitel 5.1.3) nach imaginären Entwürfen, nach legitimen Bezeichnungen und nach materialisierenden Machtdynamiken wird anhand der Übergabe der Zeichnung Miras ersichtlich, wie das hier entworfene Verfahren es ermöglichen kann, „Gegenstände, die bisher noch nicht

zu beschreiben und zu erkennen gewesen sind, ins Licht zu rücken und mit Geltung zu versehen“ (ebd.).

Aus dieser Untersuchung und dem Verlauf des Forschungsprozesses lassen sich Schlussfolgerungen ziehen, die auch für zukünftige Untersuchungen von ästhetisch-theatralen Projekten in Willkommensklassen oder Aufnahmeeinrichtungen relevant werden können:

- Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand wird ermöglicht, wenn der Forschungsprozess so angelegt ist, dass er offen bleibt für eine potenzielle Änderung der Forschungsperspektive. Um der Offenheit zu begegnen, die im Laufe des Forschungsprozesses notwendig werden kann, ist es hilfreich, „im Plan des Forschungsdatenmanagements einen Ort der Reflexion festzulegen“ (Demmer et al. 2020, S. 42).
- Gerade für das in dieser Arbeit untersuchte Feld und für den Anspruch, epistemische Gewalt zu bannen, scheint es wichtig, sich nicht vorab auf eine Forschungsperspektive festzulegen, sondern die Untersuchung auch als Möglichkeit zu verstehen, zwischen (möglicherweise auch polarisierenden) forschungsmethodologischen Diskursen zu vermitteln. Um die Weiterentwicklungen von Methodologien zu ermöglichen, bedarf es auch einer gesellschaftskritischen Auseinandersetzung mit bereits etablierten Ansätzen in der Erziehungswissenschaft, wie sie auch von einigen Forschenden gefordert wird (vgl. Engel, Epp, Lipkina, Schinkel, Terhart & Wischmann 2021, S. 4).

Wenn zukünftig dieses Feld in den Fokus empirischer Analysen gerückt wird, dann scheint es hilfreich, den Prozess offen zu halten für mögliche Ambivalenzen, Paradoxien und das nicht Planbare. Bei dem „Verlassen eingetretener Pfade“ (Engel et al. 2021, S. 4) ist es jedoch erforderlich, die Gegenstandsangemessenheit und wissenschaftliche Güte stets zu überprüfen, um die jeweils bestmögliche Suche nach Erkenntnis zu unterstützen.

7.3 Bildungstheoretische Betrachtungen

Auf Grundlage des methodischen Vorgehens und der Erkenntnisse, die daraus hervorgegangen sind – nämlich einer Typologie von Prozessen der sozialen Ordnungsbildung und des Wissens um die Bedeutung der Praktiken der Imagination –, sollen diese Ergebnisse nun in bildungstheoretischen Betrachtungen münden, aus denen sich auch Implikationen für die Praxis ableiten lassen. Für diese Überlegungen soll im Folgenden zunächst auf Grundlage der Typologie und im Anschluss an Castoriadis (1990) die Bedeutung des imaginären Grundes für eine Gemeinschaft herausgestellt werden (Kapitel 7.3.1). Die

Machtdynamiken, die damit einhergehen, lassen sich mit der anschließend entworfenen gabentheoretischen Reflexionsfigur aufgreifen, womit sich der Ordnungsbildungsbegriff als Weitergabe (Kapitel 7.3.2) differenzsensibel erweitern lässt. Dabei wird herausgestellt, welche Bedeutung die Vermischungen und das Vergessen bei der Weitergabe von Ordnungen haben, um dann die Möglichkeit des Erinnerns und Umlernens als Bestandteil einer Global Citizenship Education hervorzuheben.

Zunächst soll noch einmal auf zwei spezifische bildungstheoretisch relevante Merkmale dieser Arbeit hingewiesen werden. Ordnungsprozesse werden als interaktive und relationale Bildungsprozesse verstanden. Damit ist Ordnungsbildung auch ein Bildungsprozess. Der Blickwinkel richtet sich dabei auf soziale Ordnungen in Kontaktzonen, also auf Ordnungsbildungsprozesse, die sich in einer sozialen Interaktion miteinander ereignen, in der auch „asymmetrical relations of power“ (Pratt 1992, S. 7) relevant werden können. Das Interesse fokussiert das soziale Miteinander und weniger auf Bildung als einen individuellen, auf einzelne Personen gerichteter Prozess. Dem fügt sich das zweite spezifische Merkmal der hier ausgearbeiteten Herangehensweise an. Aspekte der Fremdheit werden mit Aspekten der Ästhetik verknüpft, was in der Analyse eine mehrperspektivische Betrachtung hervorgebracht hat. Ausgehend von den Eigenschaften des Spiels und von ästhetischen Bildungsprozessen steht die Gleichzeitigkeit und Verflechtung von Spiel- und Alltagswirklichkeit im Vordergrund. Diese Betrachtungsweise, die zunächst von der Spezifik von ästhetisch-theatralen Prozessen ausgeht, kann schließlich – wie die empirischen Ergebnisse zeigen – auch auf Ordnungsbildungsprozesse im schulischen Alltagsunterricht übertragen werden. Zwar lässt sich in dieser Untersuchung nur begrenzt von Unterrichtsforschung sprechen, denn im Vordergrund steht weniger die Umsetzung curricularer Inhalte oder didaktischer Methoden. Auch wird (erst einmal) nicht von bestimmten Tätigkeiten in Sinne eines „Schülerjobs“ (Breidenstein 2006) oder auch von spezifischen „Lehrer-Schüler-Interaktionen“ (Asbrand & Martens 2020b) ausgegangen. Doch hier liegt auch die spezifische Möglichkeit einer ästhetischen Betrachtungsweise von (Ordnungs-)Bildungsprozessen im Alltagsunterricht: Mit Blick auf ästhetische Erfahrungen rücken zunächst alle Beteiligten – bezogen auf die Wirkmacht, über die die Imagination auch in Alltagssituationen verfügt – gleichermaßen in den Vordergrund.

Auf Grundlage dieser spezifischen Merkmale (Fokus auf das soziale Miteinander und nicht auf Individuen, kombinierte Betrachtung von Fremdheit und Ästhetik) heben die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung die Bedeutung von Imaginationspraktiken für Ordnungsbildungsprozesse hervor. Auch wenn Imaginationspraktiken in den meisten Sozialisations- und Bildungstheorien keine prominente Relevanz haben und ihr Gewicht für Ordnungs- oder Bildungsprozesse nicht explizit hervorgehoben wird, so lassen

sich doch einige Beispiele nennen, zu denen hier auch bereits Bezug genommen worden ist. Dies gilt für moderne europäische Ansätze wie dem Verständnis eines Subjekts als „imaginär-symbolische[] Figuration“ (Kokemohr 2007, S. 16), der schöpferischen Kraft der Mimesis (vgl. Gebauer &Wulf 1998), der „performativen Magie“ (Bourdieu 2005, S. 100) oder der kreativen Dimension der Gesellschaft (vgl. Castoriadis 1990); um nur einige zu nennen.[107] Auch in klassischen Theorien erhält die Vorstellungskraft eine Bedeutung für Bildungsprozesse. Schillers (1795/2016) Schriften wurden hier ebenfalls bereits ausführlich erwähnt. Doch Bezüge zu dem Ästhetischen und seiner Bedeutung für Bildungsprozesse lassen sich schon in der Antike bei Platon finden (vgl. hierzu Zirfas 2009). Die vorliegende Untersuchung legt jedoch entlang einer rekonstruierten Typologie und somit auf empirischer Grundlage nahe, inwiefern Imaginationspraktiken für die sozialen Ordnungen der Interaktion in Kontaktzonen von Bedeutung sind. Wesentlich sind dabei drei Kräfte oder Perspektiven (imaginär, symbolisch, performativ-materiell) und deren Zusammenspiel. In den folgenden bildungstheoretischen Betrachtungen nehmen sie eine elementare Rolle ein.

7.3.1 Der imaginäre Grund einer Gemeinschaft und das Begehren

Aufgrund ihrer Verwobenheit sind alle drei Perspektiven für die Handlungspraxis bedeutend. In den empirischen Ergebnissen fällt allerdings auf, dass im isoliert-brüchigen Modus zu dem Imaginären nur Hypothesen aufgestellt werden können. Daher soll das Imaginäre hier noch einmal aufgegriffen werden – wohlwissend, dass es sich immer auch über die Symboliken in den Dingen und Körpern niederschlägt. Die in diesem Kapitel ausgeführten Überlegungen zum Entstehen eines (zukunftsfähigen) imaginären Grundes einer Gemeinschaft bieten eine Grundlage für die im nächsten Kapitel vorgestellte gabentheoretische Reflexionsfigur, die den Betrachtungen ein gesellschaftskritisches Moment hinzufügt (Kapitel 7.3.2).

Eine soziale Gemeinschaft lässt sich im Anschluss an das Gesellschaftsverständnis von Castoriadis (1990) als eine „dreifach kontrafaktische Imagination“ (Delitz 2019, S. 77) begreifen; nämlich „als vorgestellte Identität in der Zeit; als vorgestellte Einheit der Mitglieder; als Fundierung des Kollektivs im imaginären Außen oder dem gesellschaftlichen Grund“ (ebd.). Mit anderen

[107] Um die „Versprechungen des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 1998) insbesondere bei künstlerischen Projekten mit ‚neu zugewanderten Kindern‘ historisch ableiten und nachvollziehbar machen zu können, wurde in Kapitel 3.3 zunächst einem eurozentristischen Bildungsverständnis nachgegangen. Der Versuch allerdings, den Bildungsbegriff für weniger westliche Theorieentwürfe zu öffnen (siehe Kapitel 7.4), erweist sich in gewisser Weise als ein Dilemma, da auch postkolonial Forschende wie Edward Said oder Gayatri Chakravorty Spivak zunächst westliche Schulen durchlaufen haben, um im wissenschaftlichen Diskurs legitimes ‚Gehör‘ zu erhalten.

Worten: Die dieser sozialen Gemeinschaft zugehörigen Mitglieder vereint eine (imaginäre, nicht greifbare) Übereinstimmung eines Selbstbildes, die sich auf einen (nicht festlegbaren) Zeitraum bezieht, womit auch der Grund für die Zugehörigkeit nicht von vornherein gegeben ist, sondern von etwas frei Erfundenem geprägt, oder wie Delitz (2019) es formuliert: Er liegt „im Außen“ (S. 77). Diese Gedanken sollen im Weiteren aufgegriffen werden und auf die Gemeinschaft in einer Willkommensklasse oder auch einer Projektgruppe einer Aufnahmeeinrichtung mit den ihr zur Verfügung stehenden sozialen Ordnungen bezogen werden. Denn damit lassen sich entlang der empirischen Ergebnisse erste Implikationen für die pädagogische Praxis ableiten.

Geht man mit Castoriadis (1990) davon aus, dass Gesellschaft einen imaginären Grund braucht, der die Gemeinschaft mit ihren sozialen Ordnungen zusammenhält, dann bedarf dieser einer Artikulation, sodass eine kritisch-reflexive Verständigung darüber möglich wird. Er muss – als imaginärer Grund „im Außen“ (Delitz 2019, S. 77) – in irgendeiner Weise sichtbar werden. Dies geschieht entweder über eine explizite, kommunikative oder eine implizite Ebene. Das heißt, der Grund wird vermittelt als symbolisch-imaginäre oder materiell-imaginäre Artikulation sichtbar, sodass er sich an den Gebrauch der Dinge oder an Körper haften kann. Wenn allerdings in der pädagogischen Praxis im Kontext von Flucht und Migration das gemeinsame Imaginäre als verbindendes Moment nicht sichtbar gemacht wird, dann lässt sich auch die Begründung für einen Zusammenhalt nur schwer ausmachen und nicht reflektieren. Es besteht die Gefahr, dass es – wie die empirischen Beispiele des isoliert-brüchigen Modus veranschaulichen – zu (nicht notwendigerweise bewusst vollzogenen) Ausgrenzungen aus dieser Gemeinschaft kommt. Fehlt die Artikulation des kollektiven Imaginären, so kann auch nicht ohne Weiteres eine Verhandlung darüber hervorgerufen werden, wie dies etwa in den Fallbeispielen im verhandelnden Modus möglich wird. Ohne Artikulation des Grundes – so legen es die empirischen Ergebnisse nahe – kann in einem pädagogischen Kontext, in dem Menschen ‚neu zusammenkommen‘, nur erschwert eine gemeinsame soziale Ordnung hervorgebracht werden, die auf einem gemeinsamen imaginären Entwurf beruht. Es kommt viel eher zu einem Neben- als einem Miteinander in der sozialen Praxis. Dies hat, wie in den Beispielen des isoliert-brüchigen Modus, zur Folge, dass sich vorherrschende, dominanzkulturelle soziale Ordnungen mit ihren inhärenten Machtdynamiken leichter durchsetzen können.

An diesem Punkt kann im Anschluss an die empirischen Ergebnisse der Theorieentwurf von Castoriadis (1990) um die Bedeutung des Begehrens ergänzt werden. In der Typologie dieser Arbeit ist sie mit ästhetischer Resonanz (siehe Abbildung 81, 83 und 85) markiert, die in den verschiedenen Modi jeweils unterschiedlich zum Tragen kommt. Niekrenz (2011) merkt an, dass Castoriadis nicht danach frage, wie aus individuellen Einfällen – und um solche

handelt es sich in den empirischen Beispielen dieser Arbeit – eine kollektive Vorstellung von Gesellschaft möglich werde (vgl. S. 24).

„Die einzelnen Bewusstseine können nur dann einander begegnen und miteinander kommunizieren, wenn sie aus sich herausgehen – in ekstatischen Zuständen. Dabei entstehen Gefühle und Bewegungen, die sich stereotypisieren und dann zur Symbolisierung der Kollektivvorstellungen dienen“ (Niekrenz 2011, S. 24 f.).

Damit wird deutlich, dass Gemeinschaft dann entstehen kann, wenn es in Form einer ästhetischen Resonanz zu einem ekstatischen Zustand kommt, der den imaginären Grund für diese Gemeinschaft (mithilfe schablonenhafter Vereinfachungen) formt. Die Einheit der Mitglieder bleibt dann nicht mehr nur eine individuelle Utopie, vielmehr entfalten sich über geteilte Resonanzerfahrungen kollektive symbolische Deutungen. Diese können sich in den Bewegungen und Körperlichkeiten der Praktiken des täglichen Lebens (als Stereotype) niederschlagen. Insbesondere die Beispiele im reziproken Modus veranschaulichen die geteilte Resonanzerfahrung, wenn sich etwa bei der imaginären Geschenkübergabe mithilfe der Symbolhaftigkeit des Geburtstagsrituals eine ästhetische-leibliche Resonanz in den gemeinsamen Praktiken materialisiert (Kapitel 6.1.3).[108] Aber auch die Unstimmigkeiten des verhandelnden Modus in den Beispielen dieser Arbeit lösen Emotionen und interaktive ästhetisch-leibliche Resonanzen aus, die empirisch rekonstruiert werden konnten. Waldenfels (2020) nennt den Zustand, der bei einer solchen Begegnung mit dem imaginären Fremden entsteht, eine „Beunruhigung durch das Fremde“ (S. 51), auf die es zu antworten gilt. Anders gewendet: Dem Fremden oder den unbekannten sozialen Ordnungen zu begegnen, geht mit einem Begehren einher, sich dem Unbekannten mimetisch annähern zu wollen (vgl. Wulf 2005, S. 8 f.). Dieses Begehren ist die Voraussetzung für die Überwindung einer Fremdheitserfahrung, um über die Krise, das Chaos oder die Strukturlosigkeit hinwegzukommen. Performatives Spiel kann hier insofern einen Beitrag leisten, weil es – sowohl im ganzheitlichen (Huizinga 2004) als auch krisenhaften Verständnis (Caillois 2017) – eine emotionale Gebanntheit hervorzurufen vermag und zugleich zu Handlungsentwürfen auffordert. Dieses Begehren lässt sich in der pädagogischen Praxis kritisch-reflexiv aufgreifen, denn es kann auch mit nicht immer sichtbaren Strukturen der Macht und einem Besessen-worden-Sein verbunden sein, auf die in Kapitel 7.3.2 zurückgekommen werden soll.[109]

[108] Auf die Bedeutung gemeinschaftlicher ästhetischer Sinnzusammenhänge weisen ebenso die in Kapitel 2 ausgeführten Untersuchungen von Borg-Tiburcy (2019, 2021) und Medrow (2021) hin.

[109] Der Bedeutung weiter nachzugehen, die ästhetische Resonanz, Emotionen und Begehren für koordinierte Kooperationen (Tomasello 2020) und das Gestalten gemeinsamer sozialer Ordnungen und gemeinsamer Imaginationen haben (siehe beispielsweise Wulf 2021b), wäre weitere Untersuchungen wert.

Für eine Praxis der Bildung zu einer Weltgemeinschaft lassen sich an dieser Stelle zunächst zwei Implikationen ableiten: das Sichtbarmachen des imaginären Grundes sowie das Wahrnehmen und kritisch-reflexive Aufgreifen von ekstatischen Zuständen, die durch das Imaginäre und den Umgang mit dem Fremden in einem ästhetischen oder liminalen Resonanzraum hervorgebracht werden können. Wenn das Imaginäre kommuniziert oder artikuliert und die Begründung für die Gemeinschaft sichtbar wird, werden auch die jeweiligen Grenzen für alle erkennbar und verhandelbar. Die Grenzen lassen sich erst durch die Artikulation machtkritisch beleuchten, denn Imaginäres – so zeigen es die empirischen Beispiele – lässt sich am besten über seine Grenzen zugänglich machen. Mithilfe der Artikulation des Imaginären wird es auch möglich, das mit dem Imaginären verbundene Begehren zu reflektieren und im Hinblick auf stereotype Bilder gesellschaftskritisch zu hinterfragen. Insbesondere für Lern- oder Projektgruppen im Kontext von Flucht und Migration, bei denen nicht von gemeinsamen sozialen Ordnungen ausgegangen werden kann, wird somit auch der Blick auf die Emotionen und das Begehren relevant. Wenn das potenzielle gemeinsame Imaginäre sichtbar und artikuliert wird, können viel eher ekstatische Zustände wie beispielsweise Wünsche oder Ängste wahrnehmbar gemacht, produktiv aufgegriffen und machtkritisch Stereotype oder dominanzkulturelle Ordnungen in den Blick genommen werden. Dazu wird es erforderlich, die Symbolisierungen und performativen Materialitäten auf ihre imaginären Begründungen hin zu beleuchten. Wird ein Bewusstwerden der damit potenziell verbundenen Hoffnungen oder Befürchtungen machtkritisch betrachtet, kann dies in der pädagogischen Praxis (nicht nur in diskontinuierlichen Kontexten) einen Beitrag zur Bildung einer Weltgemeinschaft leisten.

Ein weiterer Faktor, den es im Anschluss an Castoriadis (1990) für die pädagogische Praxis zu berücksichtigen gilt, ist die Relation der Zeit. Wenn das Imaginäre der sozialen Ordnungen über einen nicht definierbaren Zeitcharakter verfügt, dann wird es für eine Global Citizenship Education in Kontexten von Flucht und Migration erforderlich, die zeitbezogenen imaginären Wünsche oder Ängste machtsensibel aufzugreifen. Es lassen sich dann Erfahrungen der Vergangenheit reflektieren und gemeinsame, resonante Zukunftsvisionen differenzbewusst entwickeln, denn auch die Artikulation einer zeitlichen Komponente schafft sinnliche und sinnhafte Kohärenz. Im Verständnis einer Bildung zu einer planetarischen Gemeinschaft lassen sich dafür imaginäre Zukunftsentwürfe in der pädagogischen Praxis auf ihre Nachhaltigkeit, ihr Verständnis von Menschenrechten und von Frieden hin reflektieren. Wird das kollektive Imaginäre als eine für alle erstrebenswerte mögliche Zukunft markiert, so lässt sich auch die Zukunft einer planetarischen Gemeinschaft als begehrenswerte Imagination begreifen.

Diese Überlegungen zur Typologie im Anschluss an das Verständnis des kollektiven Imaginären nach Castoriadis (1990) heben die Bedeutsamkeit hervor, den imaginären Grund sichtbar zu machen und das Begehren produktiv

aufzugreifen und machtkritisch zu reflektieren. Für eine pädagogische Praxis, die noch nicht über gemeinsame soziale Ordnungen verfügt, kann es daher hilfreich sein, sich dieser Aspekte bewusst zu werden. Theaterspiel mit ‚neu zugewanderten Kindern' kann eine Möglichkeit bieten, weil es zum einen die Artikulation des Imaginären (mit all seinen Hoffnungen und Befürchtungen) ermöglicht und des Weiteren sich damit die Emotionen produktiv aufgreifen lassen. Jedoch – und auch das zeigen die Ergebnisse – bleibt dabei insbesondere in Kontaktzonen zu beachten, dass sich mit einem imaginären Grund und mit dem Begehren auch Machtdynamiken vermitteln können. Die in diesem Kapitel im Anschluss an die Ergebnisse vorgeschlagenen Implikationen für die Praxis – nämlich das Sichtbar- und Bewusstmachen des kollektiven Imaginären und das produktive Aufgreifen des Begehrens – sollten daher diversitätsbewusst reflektiert werden. Die im Folgenden vorgeschlagene gabentheoretische Reflexionsfigur kann Hinweise dazu geben, in welcher Weise das Begehren aus einer gabentheoretischen Sicht für soziale Ordnungen relevant wird, inwiefern dabei Machtdynamiken zum Tragen kommen und wie sich diese aufbrechen lassen.

7.3.2 Gabentheoretische Reflexionsfigur – Spielräume der Ordnungen als Weitergabe

Auf Grundlage der Resultate der empirischen Analysen wird nachfolgend eine bildungstheoretische Reflexionsfigur entworfen, mit der sich Ordnungsbildungsprozesse als Weitergabe in einer performativ gestalteten sozialen und ästhetischen Praxis begreifen lassen und die es zugleich versteht, Widersprüchlichkeiten in den Bick zu nehmen. Bezeichnungen im pädagogischen Kontext dieser Untersuchung wie ‚Willkommensklasse' vermitteln einen Gestus von Gastfreundschaft, der sich als Gabe begreifen lässt.[110] Das Geben und Nehmen hat sich unerwarteterweise als ein Exempel herausgestellt, mit dem auch eine materialitätstheoretische Rahmung von Subjektivierungsprozessen möglich wird. Insbesondere für einen gesellschaftskritischen Blick bietet die Metapher der Gabe die Möglichkeit, einen (Ordnungs-)Bildungsbegriff zu entwerfen, der dominanzkulturelle Machtdynamiken mit zu betrachten vermag. Ausschlaggebend für die bildungstheoretische Verwendung der Metapher der Gabe waren in erster Linie die empirischen Ergebnisse. Sie legen das Annehmen und Weitergeben – verstanden als Praktik der Über- oder Weitergabe – als Grundlage für einen Ordnungsbegriff in mehrfacher Weise nahe. In der Analyse hat sich in allen Fallbeispielen ein Geben, Nehmen und Erwidern bei Ordnungsbildungsprozessen abgezeichnet, mit dem Machtdynamiken einhergehen können. Das Schenken wurde damit nicht nur in dem vorab geführten Telefonat mit

[110] Zur kritischen Betrachtung der Willkommensgeste und der Schranken der Gastfreundschaft siehe Amir-Moazami (2016, S. 24).

einer Theaterpädagogin als relevant markiert (siehe Kapitel 5.1.1), sondern erwies sich auch in mehreren Fallbeispielen als ein bedeutender Aspekt.

Die empirische Betrachtung der ästhetischen Verfasstheit sozialer Ordnungen sowie der mehrperspektivische Blick auf die damit verknüpften Machtdynamiken legen nahe, dass sich Gabentausch als eine Praktik der Weitergabe verstehen lässt, denn in dieser Untersuchung ist der Blick nicht auf individualisierte Prozesse, sondern auf das interaktive Miteinander gerichtet. Aus einer solchen Perspektive kann die Weitergabe von sozialem und kulturellem Wissen im Anschluss an Wulf (2019) als immaterielles Kulturerbe begriffen werden. Bei den Praktiken des immateriellen Kulturerbes handelt es sich

> „um spezifisches Wissen und Können, das von Mensch zu Mensch und von Generation zu Generation weitergegeben wird. Gruppen und Gemeinschaften von Menschen prägen dieses Wissen und Können und entwickeln es kreativ weiter. Immaterielles Kulturelles Erbe ist aus diesem Grund lebendig, wirkt identitätsstiftend und stärkt den sozialen Zusammenhalt" (ebd., S. 98).

Ein gesellschaftskritisches Verständnis von Ordnungsbildungsprozessen als Praktiken des immateriellen Kulturerbes bietet sich, wie im Folgenden entfaltet wird, in zweierlei Hinsicht an: zum einen, weil es gabentheoretisch die „Vermischung" (Mauss 2016, S. 52) von angeeigneter Ordnung mit dem spezifischen Kontext der Aneignung hervorzuheben vermag, und zum anderen, weil es zeigt, dass mit der Übergabe ein Aspekt der Besessenheit einhergeht (vgl. Därmann 2010, S. 18 f.), dessen Entstehung zugleich „vergessen" (Wimmer 1996, S. 146) wird. Sich dieser beiden Aspekte von Ordnungsbildung – der Vermischung und des Vergessens des Besessen-worden-Seins – bewusst zu werden, kann dazu beitragen, das Entstehen der zugrunde liegenden mehrperspektivischen Machtdynamiken analytisch zu begreifen.

Anhand der videografierten Fallbeispiele zeigt sich, inwiefern Ritualisierungen, wie Schenkpraktiken anlässlich des Geburtstags, eine mehrfach genutzte Möglichkeit darstellen, um an bereits bekannte Ordnungen anzuschließen. Den Teilnehmenden ist offensichtlich die Praktik des Schenkens bekannt. Im Fallbeispiel 6.1.3 („Roller") wird deutlich, dass soziale Ordnungen des Schenkens unter den Teilnehmenden nicht nur anschlussfähig sind, sondern auch von den Kindern selbst ‚ins Spiel' gebracht werden. Doch von einem allgemeingültigen gemeinsamen Wissen über die sozialen und kulturellen Ordnungen des Schenkens auszugehen, birgt (wie schon mehrfach gezeigt werden konnte) zugleich die Gefahr, solche Momente zu übersehen, bei denen Ordnungen zunächst unsichtbar bleiben, weil sie aus dem „Rahmen" (Butler 2010, S. 16) fallen. Die Prozesse der Ordnungsbildung lässt sich daher mehrperspektivisch im Hinblick auf das Geben und Nehmen sowie auf die Vermittlung eines kulturellen Wissens genauer betrachten. Die Rekonstruktion verschiedener Typen wurde erst durch einen mehrperspektivischen Blick auf das Empfangen und Weitergeben ermöglicht: Im reziproken Modus wird Gabentausch als eine

wechselseitige Praktik zwischen den Beteiligten verstanden. Im isoliert-brüchigen Modus gerät die Übergabe sowohl von Dingen als auch von Bewegungsimpulsen ins Stocken. Im verhandelnden Modus zeigt sich, inwiefern anhand von materieller und immaterieller Weitergabe Bedeutung zunächst ausgehandelt wird. Doch nicht nur entlang der rekonstruierten Typen wird die Wirkmacht des Gebens und Nehmens sichtbar: Sie manifestiert sich (symbolisch) in den jeweiligen interaktiven Bedeutungserschließungen, weiter verweisen die explizierten Vorstellungen auf eine Möglichkeit zum Weitergeben und Annehmen kommunizierter innerer Bilder (imaginär), zugleich spiegelt sich Weitergabe in ihrer Widersprüchlichkeit jeweils unterschiedlich im Fluss der Bewegungen und körperlichen Impulse und Bezugnahmen wider (performativ-materiell). Verstanden als ein Geben, Nehmen und Erwidern lassen sich mit mehrperspektivischem Blick Ordnungsbildungsprozesse als eine kulturelle Praktik begreifen, die die Auseinandersetzung mit Alterität ermöglicht, weshalb auch das Schenken in dieser Arbeit empirisch im Hinblick auf Prozesse der sozialen Ordnungsbildung in mehreren Fallbeispielen erkenntnisreich war.

Spielräume der Vermischungen

Mit einer solchen Lesart von Ordnungsbildungsprozessen wird es möglich, mit der hier erarbeiteten Typologie an die Überlegungen nach Mauss (2016) anzuknüpfen, die er kurz nach dem ersten Weltkrieg veröffentlichte. Mauss (ebd.) hat Gabentausch mit einem Interesse an sozialen Beziehungen untersucht. Entsprechend dem Anliegen dieser Arbeit – nämlich herauszufinden, wie sich unterschiedliche Fäden bei Praktiken der Imagination verweben, wie sich Alltags- und Spielrealität vermengen – ist das Verständnis der „Vermischung" (ebd., S. 52) beim Gabentausch für eine bildungstheoretische Reflexion aufschlussreich. Mit seinen Untersuchungen konnte Mauss (2016) dazu beitragen, dass Gabe zu einem „anthropologischen Grundbegriff" (Gebauer & Wulf 1998, S. 170) wurde. In den empirischen Analysen dieser Arbeit wurde bereits mehrmals auf seine Theorien verwiesen. Sie sind erkenntnisreich für ein mehrperspektivisches und ästhetisch begründetes Verständnis von Prozessen der sozialen Ordnungsbildung. Denn mit einem gabentheoretischen Bezug lässt sich darstellen, in welch spezifischer Weise bei Ordnungsbildungsprozessen eine Verwebung von Person und Sache sowie von Sache und Person erfolgt, wie sie – entlang der drei Perspektiven (imaginär, symbolisch, performativ-materiell) – in den empirischen Videobeispielen dieser Arbeit zu erkennen ist. Dazu soll zunächst erläutert werden, dass Mauss (2016) zu Beginn des 20. Jahrhunderts indigene Völker an der Nordwestküste Nordamerikas untersucht hat. Er kommt in seinen Untersuchungen zu der Erkenntnis, dass Gabe mit einem Verpflichtungscharakter einhergeht, der zu einem Zwang der Erwiderung und zur Gegengabe führt. Als Grund dafür nennt er die „Vermischung von Personen und Dingen" (Mauss 2016, S. 52). Damit ist gemeint, dass beim Gabentausch die fremde Person ein Stück weit zur eigenen Person und die fremde Sache ein Stück weit zur eigenen Sache wird sowie umgekehrt (vgl. Därmann 2006,

S. 54). In der Typologie der empirischen Daten dieser Arbeit spiegelt sich der Spielraum dieser Verschmelzungen, des Zusammenspiels von Freiwilligkeit und Verpflichtung sowie der Zirkularität des Gebens und Nehmens bei Ordnungsbildungsprozessen wider. Ordnungsbildungsprozesse und das Zirkulieren von kulturellem Ordnungswissen lassen sich als eine „Verquickung von geistigen Bindungen“ (Mauss 2016, S. 39) betrachten. Was die vorliegende Untersuchung insbesondere auszeichnet, ist, dass sie empirisch darlegen kann, auf welche unterschiedliche (und auch widersprüchliche) Weise solche Verquickungen geschehen. Es lässt sich ein Spielraum von Ordnungen benennen, innerhalb dessen die Verschmelzungen stattfinden. Hierfür ist die Typologie aufschlussreich, denn sie veranschaulicht, inwiefern die drei Perspektiven dabei zum Tragen kommen. Die mit Hilfe der drei Perspektiven rekonstruierten Modi (reziprok, verhandelnd, isoliert-brüchig) zeigen, dass der Verschmelzung von Person und Sache Abhängigkeits-, Zugehörigkeits- und Anerkennungsordnungen zugrunde liegen. Der Gabentausch als eine Praktik mit einem Verpflichtungscharakter kann mit Strukturen der Macht verbunden sein, die sich mit einem mehrperspektivischen Verständnis betrachten lassen. Die in dieser Arbeit rekonstruierten Machtdynamiken veranschaulichen, wie im Moment der Übergabe eine „Besessenheit“ (Därmann 2010, S. 19) erkennbar wird. Wenn „Gaben […] eine magische Macht zugeschrieben [wird; S. M.]“ (Gebauer & Wulf 1998, S. 163), dann wird deutlich, inwiefern dem Prozess der Weitergabe auch eine „magische und religiöse Macht über den Empfänger“ (Mauss 2016, S. 36) zugrunde liegt. Geht man mit Mauss (2016) davon aus, dass jemandem etwas geben so viel heißt, wie jemandem „etwas von sich selbst geben“ (S. 35), so bedeutet das, dass jede Gabe immer auch zu einer Selbstgabe wird. Das heißt, sie ist von dem bzw. der Gebenden nicht unabhängig zu betrachten, da durch das Geben Fremdes zu Eigenem wird (vgl. Därmann 2010, S. 21). Im Hinblick auf Ordnungsbildungen und den damit verknüpften Imaginationspraktiken wird deutlich, inwiefern mit dem Geben und Nehmen auch Prozesse der Subjektivierung verbunden sind. So können, wie die empirischen Beispiele offenkundig machen, dem Geben und Nehmen bei Prozessen der Ordnungsbildung auch Anerkennungen zugrunde liegen. In den Fallbeispielen des reziproken Modus trägt dies dazu bei, dass „die Ambivalenz des Fremden aufgelöst und der Fremde zum Bekannten gemacht werden [kann; S. M.]“ (Gebauer & Wulf 1998, S. 161). Hingegen zeichnet sich im isoliert-brüchigen Modus die Wirkkraft der Machtdynamik vor allem dann ab, wenn Gaben oder Praktiken einer kulturellen Weitergabe nicht gehört oder gesehen werden. In den Fällen dieses Modus kann die Unerwiderbarkeit bewirken, dass die „Gabe zur Stabilisierung prekärer Hierarchien und Ungleichheit beiträgt, die auf der Seite der Erniedrigten mit dem dauerhaften Verlust der persona und sozialer Ächtung verbunden ist“ (Därmann 2006, S. 55).

In dieser Hinsicht zeigt die Typologie an, von welcher Qualität die Verschmelzungen sein können. Der Mehrwert einer gabentheoretischen Betrachtung im Anschluss an Mauss (2016) liegt somit darin, dass die Spielräume von Vermischungen, die mit dem Prozess der Übergabe verbunden sind, detailliert und hinsichtlich der drei Perspektiven betrachtet werden können.

Spielräume des Vergessens des Besessen-worden-Seins

Zu diesen gabentheoretischen Rahmungen soll ein weiterer Denkansatz herangezogen werden, weil er ebenso wie der Aspekt der Vermischung für die Bedeutung von Imaginationspraktiken in pädagogischen Kontexten von Flucht und Migration relevant erscheint. Um „das Einweben unsichtbarer Fäden in die bereits vorhandene (soziale) Textur" (Castro Varela 2016, S. 54) sichtbar werden zu lassen, ist es hilfreich zu verstehen, wie diese Fäden in Vergessenheit geraten konnten. Die gabentheoretischen Betrachtungen zu Bildungsprozessen nach Wimmer (1996) im Anschluss an Derrida (1993) lassen deutlich werden, wie etwas im Prozess der Weitergabe in Vergessenheit gerät (oder geraten muss). Ausgehend von einem humanistischen Verständnis von Bildung als einem inneren Prozess, fragt Wimmer (1996) in seinem Beitrag „Die Gabe der Bildung" danach, was die Rolle der bzw. des anderen während des Bildungsprozesses ausmacht, sodass sich ein solcher immer noch als Selbstbildung verstehen lässt (vgl. ebd., S. 140). Er begreift Bildung als einen Prozess der Hingabe, bei dem „jemand in etwas aufgeht" (ebd., S. 146) und bei dem die Unterscheidung in Geben und Nehmen auch nicht mehr einfach nachzuvollziehen ist. Die Rolle der bzw. des anderen ist dabei eine tragende, im Prozess der Bildung gerät sie allerdings, so Wimmer (ebd.), in den Hintergrund. Damit ist gemeint, dass Bildung einer vermittelnden Person bedarf, die einen Bildungsprozess anregen oder initiieren kann, doch diese Person sowie die damit verbundene Intentionalität und Kontexte geraten über die Zeit hinweg in Vergessenheit, während die Wirkung des Bildungsprozesses bleibende Spuren hinterlässt (vgl. ebd., S. 158). Wimmer bezieht sich dabei auf die gabentheoretischen Überlegungen von Derrida (1993)[111]: Mit Derrida (ebd.) ist – anders als bei Mauss (2016) – davon auszugehen, dass bei einer bedingungslosen Gabe die bzw. der Gebende als solches nicht erkennbar sein darf, sodass die Gabe auch keinen Zwang zur Erwiderung hervorrufen kann. Dabei kommt der Aspekt des Vergessens zum Tragen, auf den sich schließlich auch Wimmers Überlegungen stützen:

[111] Derrida (1993) schließt an die Ausführungen von Mauss (2016) an und kritisiert den verpflichtenden Charakter, mit dem jede Gabe zu einer Erwiderung führt. Mauss habe dabei die selbstlose Gabe mit dem ökonomischen Tausch verwechselt (vgl. Därmann 2010, S. 13). Därmann (2006) hebt jedoch im Vergleich der beiden Theorien die unterschiedlichen Fragestellungen der gabentheoretischen Betrachtungen von Mauss und Derrida hervor: Während Derrida den Aspekt der Zeit beim Gabenprozess mitberücksichtigt, will Mauss herausfinden, worauf der Zwang der Erwiderung beruht (vgl. ebd., S. 53).

„Damit es Gabe gibt, darf sie dem Gabenempfänger oder dem Geber nicht bewußt sein, er darf sich ihrer nicht dankbar erinnern […]; zu diesem Zweck aber muß er sie augenblicklich vergessen und dieses Vergessen muß so radikal sein, daß es auch nicht mehr unter die psychoanalytische Kategorie des Vergessens fällt." (Derrida 1993, S. 28)

Derridas Kritik, die er damit an der Gabentheorie nach Mauss ausübt, lässt sich auch als eine „selektive Begrenztheit" (Därmann 2006, S. 48) betrachten, weil sie in einem Verständnis der „reinen Gabe" (ebd., S. 53) einer „stets europäischen Logik" (ebd., S. 50) folgt und Gabe als karitative Handlung, als Almosen begreift. Tritt der zeitliche Verlauf, der für Derridas Gabenverständnis zentral ist, in den Hintergrund, so lässt sich das Vergessen jedoch auch als ein Moment der ‚Hin-Gabe' oder ‚Selbst-Auf-Gabe' verstehen. Betrachtet als ein liminaler Zustand (Turner 2005) scheinen mit dem Vergessen jegliche vorherigen Strukturen und Ordnungen aufgehoben. Es kann zu einem „Verlust seiner selbst" (Därmann 2010, S. 18) kommen. In einem solchen Sinne findet im Moment des Vergessens eine ‚Selbst-Auf-Gabe' statt; ein Zustand, den Därmann (2010) in ihrer Interpretation von Mauss' Theorien als „Besessenheit" (ebd., S. 19) beschreibt. Vergessen lässt sich damit auch derart deuten, dass im Moment der Übergabe, des Besessen-worden-Seins, etwas unsichtbar wird, in den Hintergrund tritt, obgleich es noch weiterhin (in transformierter Weise) existiert. In einem solchen Verständnis bezieht sich Vergessen auf Kontexte und Intentionalitäten, die sich im Moment der Übergabe mit dem Bildungsprozess vermischen.

Was bedeutet das nun für pädagogische Kontexte mit ‚neu zugewanderten Kindern' und die Frage nach Ordnungsbildungsprozessen im Kontext von Flucht und Migration? Ordnungs- und Bildungsprozesse sind ein nicht notwendigerweise bewusster Vorgang, der von liminaler Beschaffenheit sein kann. Es ist nicht davon auszugehen, dass im Nachhinein ohne Weiteres noch rekonstruiert werden kann, unter welchen Umständen eine konkrete Ordnungs- und Bildungserfahrung in der Vergangenheit gemacht wurde. Die Kontexte – auch mit ihren imaginären, symbolischen und performativ-materiellen Machtdynamiken –, in denen Bildung und Ordnungen angeeignet wurden, können in Vergessenheit geraten und werden somit unsichtbar, obgleich das Besessen-worden-Sein weiterhin über Wirkkräfte verfügt. In Vergessenheit geraten damit auch die mit der Besessenheit verbundenen imaginären Entwürfe, die symbolischen Deutungen und die materialisierten Verhältnisse, in denen Ordnungen im „Kampf gegen das Unbestimmte" (Bauman 2012, S. 105) entstanden sind. In Kontaktzonen mit asymmetrischen Machtverhältnissen (vgl. Pratt 1992, S. 7) trägt dies dazu bei, dass aufgrund des Vergessens die dominanzkulturellen Ordnungen unhinterfragt reproduziert werden können. Mit einem solchen Verständnis bedeutet Vergessen auch „die Auslöschung subalternen Wissens und beschreibt zugleich das hegemonial gewordene (westliche) Wissen" (Castro Varela & Heinemann 2017, S. 31).

Es kristallisiert sich damit heraus, dass sich die Gedanken des Vermischens und Vergessens folgendermaßen verbindend denken lassen: Mit Mauss (2016) ist festzustellen, dass sich im Prozess der Weitergabe sozialer Ordnungen aufgrund der „Verquickung von geistigen Bindungen“ (ebd., S. 39) auch eine „magische […] Macht“ (ebd., S. 36) mit den Ordnungen vermischen kann. Mit Wimmer (1996) und Derrida (1993) lässt sich dem hinzufügen, dass dabei Kontexte der Aneignung – auch mit ihren imaginären Ansprüchen, Ängsten, Wünschen oder Illusionen – in den Hintergrund geraten und somit unsichtbar werden können. Die Weitergabe und mimetische Gestaltung sozialer Ordnungen in Kontaktzonen lassen sich als Praktiken des immateriellen Kulturerbes begreifen, also als spezifisches Wissen und Können, das weitergegeben wird und den sozialen Zusammenhang stärkt (vgl. Wulf 2019, S. 98). Diese Weitergabe kann von unsichtbar gewordenen dominanzkulturellen Strukturen und Machtverhältnissen geprägt sein, für die in pädagogischen Kontexten ein Umlernen zum Tragen kommen kann.

7.4 Schlussbetrachtungen – Global Citizenship Education als Erinnern und Umlernen

Erste Implikationen für die Praxis konnten bereits in Kapitel 7.3.1 formuliert werden. Die Aufforderungen, in pädagogischen Kontexten mit ‚neu zugewanderten Kindern‘ den imaginären Grund einer Gemeinschaft sichtbar zu machen und das Begehren mit seinen Ängsten oder Wünschen, die sich als Zukunftsentwürfe entfalten können, aufzugreifen, lassen sich im Anschluss an die gabentheoretischen Überlegungen nun um einen machtkritischen Blick erweitern.

Sollen in pädagogischen Kontexten dominanzkulturelle Strukturen der sozialen Ordnungen augenscheinlich werden, dann erfordert dies, das als Gabe oder als immaterielles Kulturerbe verinnerlichte Wissen in Erinnerung zu rufen. Durch ein Erinnern des Vergessenen kann ein Umlernen und Neuordnen von imaginären Wünschen, von symbolischen Autoritäten und performativ-materiellen Machtdynamiken möglich werden, mit dem sich auch epistemische Gewalt aufdecken lässt. Rücken das Erinnern und Um- oder Verlernen[112] in den Fokus, so ist festzuhalten, dass sich in einem Verständnis von Buck (2019) Bildung und Lernen nicht allein als ein additiver Prozess, als ein „bruchloses Anfügen von Kenntnissen“ (ebd., S. 11) oder als ein „aus lauter positiven Schritten bestehender Stufengang“ (ebd., S. 42) verstehen lassen. Vielmehr

[112] Die Begriffe „Umlernen“ (Buck 2019) und „Verlernen“ (Spivak 1990) werden im Folgenden synonym verwendet, obgleich festzuhalten ist, dass sie unterschiedlichen theoretischen Kontexten entspringen.

konstatiert Buck (2019), „wer sagt, er habe etwas »dazugelernt«, der meint in Wahrheit oft, er habe umgelernt. […] Nicht nur gewisse Vorstellungen wandeln sich hier, sondern der Lernende selbst wandelt sich." (ebd., S. 43)

Ein solches Um- oder Verlernen wird für eine differenzsensible Betrachtung relevant, denn in Kontaktzonen kann mit dem Erbe der immateriellen Kultur auch eine „Privilegienerbschaft" (Castro Varela & Heinemann 2017, S. 28) verbunden sein. Das Entbehren dieser Privilegien erfordert ein Umlernen. Aus einer machtkritischen Perspektive ergibt sich hieraus – nicht nur für pädagogische Kontexte in diskontinuierlichen heterotopen Räumen – eine pädagogische Aufgabe. Es gilt folglich, einen differenzsensiblen Prozess des Verlernens hervorzurufen, also ein „unlearning of one´s own privilege as a loss" (Spivak 1990, S. 14), und auch die eigenen „Privilegien als Verlust zu betrachten" (Castro Varela & Heinemann 2017, S. 28). In einem solchen Sinne ist Verlernen ein Prozess, der als Ziel die Demokratisierung und Dekolonialisierung verfolgt (vgl. Castro Varela & Heinemann 2017, S. 28). Damit lässt sich Umlernen als Bestandteil einer Global Citizenship Education, also einer Bildung zur Weltgemeinschaft betrachten.

Ordnungsbildungsprozesse sind, wie sich anhand der rekonstruierten Typologie erkennen lässt, auf unterschiedliche Weise mit Imaginationspraktiken verknüpft. Die ästhetische Resonanz, als eine Erfahrung des Begehrens (Kapitel 7.3.1), kann das Bindeglied dieser Verknüpfung darstellen, für das die Prozesse des Erinnerns und Verlernens zum Tragen kommen. Auf welche spezifische Weise das geschehen kann, haben die empirischen Ergebnisse gezeigt. Um zu verstehen, wie Um- oder Verlernen als ein ästhetischer Prozess vor sich gehen kann, dient ein Blick auf die Fähigkeit zur Wahrnehmung und die damit verknüpfte Herstellung von Differenz (Kapitel 3.4.3). Wenn es die sinnliche Fähigkeit ist, die es uns ermöglicht, wahrzunehmen und Unterscheidungen zu treffen, um Ordnungen aufstellen zu können, kann es auch umgekehrt möglich werden, mithilfe ästhetischer Prozesse die Grenzen dieser Unterscheidungslinien aufzubrechen. Um allerdings über den Moment der Entgrenzung hinaus auch eine Verschiebung von Grenzen zu ermöglichen, werden Aspekte des Erinnerns und Verlernens relevant. Ein ästhetischer Resonanzraum (Althans & Engel 2016), der im szenischen Spiel entstehen kann, dient als dritter Raum (Bhabha 2000), um hegemoniale Strukturen wahrnehmen und verlernen zu können. Verlernen im Sinne Spivaks (1990) bedeutet, die liminalen Strukturen der Aneignungsprozesse zu explorieren, wofür szenische Spielimprovisationen einen Raum bieten. Damit aber dieser Spielraum auch das Verlernen eines kulturellen Erbes von Privilegien ermöglicht, wird es zunächst erforderlich, sich der Wünsche, Ängste oder Illusionen, die mit dem Prozess der Aneignung verbunden waren, bewusst zu werden und sich ihrer zu erinnern, um sie neu ordnen zu können. Erst auf diese Weise lassen sich mit Prozessen des Erinnerns und Umlernens dichotome Denkweisen aufbrechen. Das kann dazu bei-

tragen, Widersprüchliches – entlang der drei Perspektiven – sichtbar zu machen, sodass imaginäre Wünsche, symbolische Deutungen, materielle Machtdynamiken wahrgenommen werden und dadurch ein „uncoercive rearrengement of desires“ (Spivak 2004, S. 526) möglich wird. „Uncoercive“, also zwanglos, kann das Neuordnen deswegen sein, weil es in einem strukturarmen, liminalen Raum stattfindet. Wie die empirischen Fallbeispiele zeigen, können sich damit Gelegenheiten zum Umlernen sowohl in den liminalen Strukturen im szenischen Spiel als auch in alltäglichen pädagogischen Situationen ergeben. Theaterpädagogische Projekte mit ‚neu zugewanderten Kindern‘ stellen dann dafür eine geeignete Möglichkeit dar, wenn sie Wünsche, Ängste, Hoffnungen erfahrbar machen, die sich kritisch reflektieren lassen. Das bedeutet allerdings nicht, dass im ästhetischen Spiel Machtdynamiken grundsätzlich aufgebrochen werden. Um der Gefahr eines „Heilsversprechen[s]“ (Ehrenspeck 1998, S. 109) zu widerstehen, bleibt es stete pädagogische Aufgabe, entlang der Widersprüche und mithilfe der Perspektiven herauszufinden, in welcher Weise ein Resonanzraum zwangslos verstanden werden kann, bzw. zu erkennen, an welcher Stelle imaginative Handlungsprozesse den liminalen Raum verlassen und Anknüpfungen zu hegemonialen Ordnungen suchen.

Damit lässt sich für ein gabentheoretisches Bildungsverständnis Folgendes nachzeichnen: In pädagogischen Kontexten mit ‚neu zugewanderten Kindern‘ werden Prozesse des Umlernens im Verständnis einer Bildung zur Weltgemeinschaft nicht nur für die teilnehmenden Kinder, sondern insbesondere auch für pädagogische Fachkräfte relevant. Die Typologie hat zudem veranschaulicht, inwiefern die drei Perspektiven ein Instrumentarium bieten können, um auch nicht unmittelbar Sichtbares ins Licht zu rücken. Daher kann die Orientierung entlang der drei Perspektiven sowohl für die analytische Betrachtung als auch für die pädagogische Begleitung hilfreich sein. „Pädagog*innen müssen sich bei dem Versuch, eine Neuordnung der Begehren zu initiieren, dabei als Teil des Gesamtproblems begreifen.“ (Castro-Varela & Heinemann 2017, S. 33 f.)

Folglich lassen sich zwei Aspekte der bildungstheoretischen Betrachtungen hervorheben: die Verflochtenheit des Ästhetischen und die daraus resultierende pädagogische Aufgabe. Es zeigt sich, in welcher Weise Politisches, Soziales und Ästhetisches miteinander verflochten sind. Die Typenbildung veranschaulicht dies empirisch in dreifacher Weise. Diese Verflechtung lässt sich mithilfe des gabentheoretischen Bezugs entlang der Aspekte des Vermischens, Erinnerns und Umlernens darstellen. Rücken die Praktiken des immateriellen Kulturerbes in den Fokus, bildet sich die hier vorgestellte bildungstheoretische Reflexionsfigur ab. Ein zweiter bedeutender Aspekt betrifft die pädagogische Aufgabe, die sich daraus ableiten lässt. Durch das Verknüpfung von Fremdheit und Ästhetik sowie aufgrund einer mehrperspektivischen Wahrnehmung von Prozessen des Vermischens, Vergessens, Erinnerns und Umlernens kann der

„Invisibilisierung dieser Verflechtung" (Castro Varela 2016, S. 50) in Bildungsprozessen entgegengewirkt werden. Und das ist Aufgabe einer Bildung für eine Weltgemeinschaft.[113]

Mit dieser Arbeit konnte die Frage nach dem Gestalten sozialer Ordnungen in pädagogischen Kontexten mit ‚neu zugewanderten Kindern' in ästhetisch-theatralen Spielpraktiken anhand einer Typologie bearbeitet werden. Die forschungsmethodologische Herangehensweise hat – ausgehend von dem Gegenstand der ästhetisch-theatralen Bildung und zunächst für die Theaterpädagogik – gezeigt, in welcher Weise machtvolle Vermischungen bei Ordnungsbildungsprozessen zum Tragen kommen und welche Rolle dabei Imaginationen spielen. Die methodische Offenheit im Forschungsprozess hat es ermöglicht, für die Rekonstruktion szenischer Spielpraktiken eine Analysemethode zu entwerfen, die auch für zukünftige theaterpädagogische Forschungen genutzt werden kann. Denn sie wird der Spezifik dieses Gegenstandes gerecht und trägt darüber hinaus zum Selbstverständnis der empirischen Forschung in der Theaterpädagogik bei, die nicht nur als Wirkungsforschung begriffen werden kann. Mit ihrem Potenzial eines ästhetischen Verständnisses und des Sichtbarmachens der Verstrickung verschiedener Ebenen bietet sie vielmehr eine wesentliche Grundlage, um Forschungszugänge weiterer Disziplinen zu eröffnen.

In dieser Hinsicht lässt sich mithilfe der empirischen Ergebnisse und der bildungstheoretischen Überlegungen auch der erziehungswissenschaftliche Diskurs im Kontext von Flucht und Migration um eine Betrachtung das Zusammenspiels der Aspekte Fremdheit und Ästhetik erweitern. Damit wird die Relevanz der ästhetischen Verfasstheit sozialer Ordnungen hervorgehoben. Insbesondere für gesellschaftskritische Zugänge in diskontinuierlichen Settings von Flucht und Migration ist eine mehrperspektivische Sicht, die von der Eigenart ästhetischer Prozesse ausgeht – sowohl für die Theaterpädagogik als auch allgemein für die Erziehungswissenschaft –, von Belang, weil sich damit soziale Ordnungen auf ihre Widersprüchlichkeiten hin hinterfragen lassen.

[113] Dabei darf nicht übersehen werden, dass nach Butler (2010) jeder Rahmen auch von einem übergeordneten Rahmen umgrenzt wird. Ebenso wie sich die Verortung einer wissenschaftlichen Arbeit und die Standortgebundenheit einer Forscherin hinterfragen lässt, wird es auch für ein Konzept der Global Citizenship Education stets erforderlich die eigenen Vermischungen und Machtdynamiken zu reflektieren.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1959). Theorie der Halbbildung. In: Busch, Alexander (Hrsg.). Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin. Stuttgart: Ferdinand Enke. S. 169-191

Adorno, Theodor W. (1970). Ästhetische Theorie. In: Gesammelte Schriften. Band 7. Herausgegeben von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Ahrenholz Bernt; Ohm Udo & Ricart Brede, Julia (Hrsg.) (Im Erscheinen). Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Alkemeyer, Thomas (2008). Die Körperlichkeit der Bildung. Körpersoziologische Überlegungen. In: Pinkert, Ute (Hrsg.). Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Milow: Schibri-Verlag. S. 46-66

Alkemeyer, Thomas (2017). Spiel. In: Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele; Meuser, Michael (Hrsg.). Handbuch Körpersoziologie. Bd. 2: Forschungsfelder und Methoden. Wiesbaden: Springer VS. S. 290-301

Alkemeyer, Thomas; Brümmer, Kristina; Kodalle, Rea; Pille, Thomas (Hrsg.) (2009). Ordnungen in Bewegung. Bielefeld: transcript.

Alkemeyer, Thomas & Buschmann, Nikolaus (2019). Das Imaginäre der Praxis. Einsatzstellen für eine kritische Praxistheorie am Beispiel von Gegenwartsdiagnosen. In: Einsatzpunkte und Spielräume des sozialen Imaginären in der Soziologie: Österreichische Zeitschrift für Soziologie. 44/2. S. 117-138

Althans, Birgit & Engel, Juliane (2016). Responsive Studien als ästhetische Resonanzräume. In: Dens. (Hrsg.). Responsive Organisationsforschung (S. 179-206). Wiesbaden: Springer VS.

Althans, Birgit; Von Bernstorff, Elise; Korte, Jule & Wieland, Janna R. (2020). Diffraktion als Methode und (trans-)kulturelle Bildung – Transdisziplinäre Perspektiven in Schule und Theater. In: Pürgstaller, Esther; Konietzko, Sebastian & Neuber, Nils (Hrsg.). Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 91-105

Amann, Klaus, & Hirschauer, Stefan (Hrsg.) (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Amir-Moazami, Schirin (2016). Dämonisierung und Einverleibung: Die ›muslimische Frage‹ in Europa. In: Castro Varela, María do Mar & Mecheril, Paul (Hrsg.). Die Dämonisierung der Anderen. Bielefeld: transcript. S. 21-39

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2020a). Replik auf den Beitrag „Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht“ von Daniel Goldmann. In: Forum Qualitative Sozialforschung. 21(1) Art. 24.

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2020b). Erziehung in Lehrer-Schüler-Interaktionen. Perspektiven der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In: Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.). Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer. S. 215-237.

Audehm, Kathrin (2014). Rituale. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2014). (Hrsg.). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 259-266

Audehm, Katrin (2017). Macht. Einführung. In: Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietzge, Maud & Wulf, Christoph (Hrsg.). Handbuch Schweigendes Wissen Weinheim: Beltz Juventa. S. 672-685

Bachmann-Medick, Doris (2006). Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.

Baitamani, Wael; Breidung, Julia; Bücken, Susanne; Frieters-Reermann, Norbert; Gerards, Marion & Meiers, Johanna (2020). „Fakt ist, dass geflüchtete Jugendliche kaum jemals die Chance haben ein Kunstprodukt zu erstellen“. Kulturelle Bildung für junge Menschen mit Fluchterfahrung im Fokus einer rassismuskritisch positionierten Diskursanalyse. In: Timm, Susanne; Costa, Jana; Kühn, Claudia & Scheunpflug, Annette (Hrsg.). Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 197-211

Batzel, Andrea; Bohl, Thorsten & Bryant Doreen (2013). Evaluation des Tübinger Theatercamps „Stadt der Kinder“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Bauman, Zygmunt (2000). Vom Nutzen der Soziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Original erschienen 1990 unter dem Titel: Thinking Sociologically.

Bauman, Zygmunt (2012). Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. 2. Aufl. Übersetzung: Martin Suhr. Hamburg: Verlag des Hamburger Instituts für Sozialforschung HIS. Original erschienen 1991 unter dem Titel: Modernity and Ambivalence.

Baumgarten, Alexander Gottlieb (1750/2007). Ästhetik. Übersetzt und herausgegeben von Dagmar Mirbach. Hamburg: Felix Meiner.

Bhabha, Homi (2000). Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg. Original erschienen 1994 unter dem Titel: The Location of Culture.

Bilstein, Johannes & Zirfas, Jörg (2009). Bildung und Ästhetik. Eine Einleitung. In: Zirfas, Jörg; Klepacki, Leopold; Bilstein, Johannes & Liebau, Eckart. Geschichte der Ästhetischen Bildung. Band 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 7-26

Blaschke-Nacak, Gerald; Stenger, Ursula & Zirfas, Jörg. (2018). Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung. In: Dens. (Hrsg.). Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte Kultur und Theorie. Weinheim: Beltz Juventa. S. 11-35

BMFSFJ (2021). Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. 7. Auflage. Rostock: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Abgerufen am 22.04.2023 von

https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/bundesprogramm-sprach-kitas-weil-sprache-der-schluessel-zur-welt-ist--96266
Bohnsack, Ralf (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 8/4. S. 63-81
Bohnsack, Ralf (2013a). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Langer, Alexander, Schneickert, Christian & Schumacher, Florian (Hrsg.). Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 175-200.
Bohnsack, Ralf (2013b). „Heidi“: Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 347-361
Bohnsack, Ralf (2013c). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 241-270
Bohnsack, Ralf (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, Ralf (2021). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora Friederike & Nentwig-Gesemann, Iris (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Amling, Steffen; Geimer, Alexander; Schondelmayer, Anne-Christin; Stützel, Kevin & Thomsen, Sarah (Hrsg.), Jahrbuch Dokumentarische Methode. 1/2019. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). S. 17-50
Bohnsack, Ralf & Krüger, Heinz-Herrmann (2009). Qualitative Evaluationsforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. Grundlagenforschung ‚versus‘ Anwendungsorientierung. In: Zeitschrift für qualitative Forschung. 10/1. S. 3-7
Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013a). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013b). Einleitung: die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Dens. (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 9-32
Borg-Tiburcy, Kathrin (2019). Die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit. Eine Rekonstruktion gemeinschaftlicher Herstellungsprozesse ästhetischen Sinns. Wiesbaden: Springer VS.
Borg-Tiburcy, Kathrin (2021). Ästhetischer Sinn – Konjunktives Verstehen – Praktische Reflexionen. Bil-dungstheoretische und kunstphilosophische Perspektiven auf gemeinschaftliche Herstellungsprozesse ästhetischen Sinns von Kindern. In: Schürmann, Christiane & Zahner, Nina Tessa (Hrsg.). Wahrnehmen als soziale Praxis. Kunst und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 275-302

Bourdieu, Pierre (1987a). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Original erschienen 1979 unter dem Titel: La distinction. Critique sociale du ju-gement.

Bourdieu, Pierre (1987b). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Original erschienen 1980 unter dem Titel: Le sens pratique.

Bourdieu, Pierre (1997). Über die symbolische Macht. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften. 8/4. S. 556-564. Original erschienen 1977 unter dem Titel: Sur le pouvoir symbolique.

Bourdieu, Pierre (2001). Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Original erschienen 1997 unter dem Titel: Méditations pascaliennes.

Bourdieu, Pierre (2005). Was heißt Sprechen. Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Auflage. Wien: Braumüller. Original erschienen 1982 unter dem Titel: Ce que parler veut dire. L'economie des échanges linguistiques.

Brandstätter, Ursula (2008). Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln: Böhlau.

Breidenstein, Georg (2006). Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Niewand, Boris. (2020). Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. 3. Aufl. München: UVK-Verlag.

Bröckling, Ulrich; Dries, Christian; Leanza, Matthias & Schlechtriemen, Tobias. (2015). Das Andere der Ordnung. Theorien des Exzeptionellen. Weilerswist: Velbrück.

Buck, Günther (2019). Lernen und Erfahrung. Epagogik. Herausgegeben von Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.

Burghardt, Daniel; Dederich, Markus; Dziabel, Nadine; Höhne, Thomas; Lohwasser, Diana; Stöhr, Robert & Zirfas, Jörg. (2017). Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen und Aufgabe. Herausgegeben von Markus Dederich & Jörg Zirfas. Stuttgart: Kohlhammer.

Butler, Judith (1997). Körper von Gewicht. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2002). Performative Akte und Geschlechter-Konstitution. Phänomenologie und feministische Theorie. In: Wirth (Hrsg.). Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S. 301-322

Butler, Judith (2010). Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt/Main: Campus. Original erschienen 2009 unter dem Titel: Frames of War. When Is Life Grievable?

Butler, Judith (2014a). Das Unbehagen der Geschlechter. 17. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Original erschienen 1990 unter dem Titel: Gender Trouble.

Butler, Judith (2014b). Bodily vulnerability, coalitions, and street politics. In: Sabadell-Nieto, Joana & Segarra, Marta (Hrsg.). Differences in common. Gender, vulnerability and community. Critical Studies 37. Amsterdam: Rodopi. S. 99-119

Caillois, Roger (2017). Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Original erschienen 1958 unter dem Titel: Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige.

Castoriadis, Cornelius. (1990). Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Original erschienen 1975 unter dem Titel: L'institution imaginaire de la société.

Castro Varela, María do Mar (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas; Zaborowski, Kathrin U. (Hrsg.). Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 43-59

Castro Varela, María do Mar & Heinemann, Alisha M. B. (2017). Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: Büro trafo K. (Hrsg.). Schulheft 165/2017. Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Wien: StudienVerlag. S. 28-37

Christianischule Lüneburg (2017). Schulprogramm. Lüneburg: Christianischule am Kreideberg. Abgerufen am 22.04.2023 von https://www.christianischule-lueneburg.de/images/download/Schulprogramm/Schulprogramm_Oktober_2017.pdf

Clemens, Manuel (2020). Politische und ästhetische Bildung. Zu Adornos Theorie der Halbbildung. In: Kozlarek, Oliver. (Hrsg.). Vielfalt und Einheit der Kritischen Theorie - Kulturwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 205-229

Corsten, Michael; Pierburg, Melanie & Wolff, Dennis (2020). Einleitung. In: Corsten, Michael; Pierburg, Melanie; Wolff, Dennis; Hauenschild, Katrin; Schmidt-Thieme, Barbara; Schütte Ulrike & Zourelidis, Sabrina (Hrsg.) Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz Juventa. S. 9-16

Czejkowska, Agnieska (2016). Kunstpädagogik. In: Mecheril, Paul (Hrsg.). Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 403-417

Czerwonka, Sandra (2011). Nicht Mangel, sondern Besonderheit. Die Spiegelung des Migrationsbegriffs auf deutschen Bühnen. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.). Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis. Bielefeld: transcript. S. 77-81

Därmann, Iris (2006). Über ausgeschlagene fremdkulturelle Gaben: Derridas eurozentristische Lektüre des Essais sur le don. In: Schäfer, Alfred & Wimmer, Michael (Hrsg.). Selbstauslegung im Anderen. Münster: Waxmann. S. 47-60

Därmann, Iris (2010). Theorien zur Gabe. Eine Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Dalziel, Fiona & Piazzoli, Erika (2019). "It comes from you": Agency in adult asylum seekers' language learning through Proecess Drama. In: Language Learning in Higher Education. 9/1. Berlin: De Gryter Mouton. S. 7-32

Delitz, Heike (2020). Gesellschaftstheorien. Reihe Studientexte zur Soziologie. Wiesbaden: Springer VS.

Demmer, Christine; Engel, Juliane & Fuchs, Thorsten (2020). Erkenntnis, Reflexion und Bildung – zur Frage neuer Formen der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten. In: Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung: Zeitschrift Erziehungswissenschaft 61/31. S. 39-49

Derrida, Jaques (1993). Falschgeld: Zeitgeben I. München: Wilhelm Fink. Original erschienen 1991 unter dem Titel: Donner le temps 1. La fausse monnaie.
Dewey, John (1997). Experience & Education. New York: Touchstone. Erstveröffentlichung 1938.
De Wild, Henk (1986). Tradition und Neubeginn: Lessings Orientierung an der europäischen Tradition. Amsterdam: Rodopi.
DGfE (2010). Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). 21/41. Opladen: Barbara Budrich. S. 179-184
Diabaté, Sabine; Ruckdeschel, Kerstin; Dorbritz Jürgen & Lux, Linda (2015). Familie XXL: Leitbild Kinderreichtum? In: Schneider, Norbert; Diabaté, Sabine & Ruckdeschel, Kerstin (Hrsg.). Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Opladen: Barbara Budrich. S. 171-190
Diabaté, Sabine & Ruckdeschel, Kerstin (2016). Gegen den Mainstream - Leitbilder zu Kinderlosigkeit und Kinderreichtum zur Erklärung der Abweichung von der Zweikindnorm. In: Zeitschrift für Familienforschung. 28/3. S. 328-356
Diehm, Isabell & Radtke, Frank-Olaf (1999/2018). Organisatorische Probleme im Umgang mit dem Fremden. In: Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massui, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz Juventa. S. 22-40
Dietrich, Cornelie; Krinninger, Domink & Schubert, Volker (2013). Einführung in die ästhetische Bildung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
Dietrich, Cornelie & Wullschleger, Isabel (2019). Als Teil genommen sein. Ästhetische Bildung und Inklusion. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.). Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblicher Praxen in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS. S. 109-129
Domkowsky, Romi (2008). Wege zur Erforschung ästhetischen Kompetenzerwerbs beim Theaterspielen. In: Pinkert, Ute (Hrsg.). Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Milow: Schibri-Verlag S. 140-157
Eckermann, Torsten (2020). Das Kind im Zeichen der Krise - Zu den diskursiv-materiellen Repräsentationspraktiken des Kindes im Kontext der ‚Flüchtlingskrise'. In: Bollig, Sabine; Albert, Lars & Schindler, Lara (Hrsg.). Materialitäten der Kindheit. Körper – Dinge – Raum. Wiesbaden: Springer VS. S. 31-47
Eggers, Maureen Maisha (2014). Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierungen. In: Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.). Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript. S. 59-85
Ehrenspeck, Yvonne (1998). Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen: Leske + Budrich.

Engel, Juliane (2020a). Evaluation und Imagination. In: Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.). Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. 2. durchgesehene Auflage. Opladen: Barbara Budrich. S. 303-324.
Engel, Juliane (2020b). Zum sichtbar Unsichtbaren – Relationale Praktiken der Subjektivation in der Videografieforschung. In: Kreitz, Robert; Demmer, Christine; Fuchs, Thorsten; Wiezorek, Christine. (Hrsg.). Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 61-83
Engel, Juliane (2022). „Wir haben nur unsere Geschichte und sie gehört uns nicht einmal“. Artikulationen des Biographischen – medialitätstheoretische Grundlegung ästhetischer Praktiken der Subjektivierung. In: Fuchs, Thorsten; Demmer, Christine & Wiezorek, Christine (Hrsg.). Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 209-229
Engel, Juliane; Epp, André; Lipkina, Julia; Schinkel, Sebastian; Terhart, Henrike & Wischmann, Anke (2021). Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung. Methodologische Wagnisse, diskursive Verschiebungen und Repräsentationskritiken. In: Schwerpunkt der Zeitschrift für qualitative Forschung. 22/1. S. 3-10
Engel, Juliane; Jörissen, Benjamin; Klepacki, Tanja & Möller, Elke (im Erscheinen). Transgressive Videography – Videographic Access to Practices of Subjectivisation between Materiality, Mediality, and Aesthetics. In: Noblit, George W. (Hrsg.). Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education. Oxford: Oxford University Press.
Fend, Helmut (2008). Neue Theorie der Schule. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Ferrin, Nino & Ziesmer, Marion Ziesmer (2016). „Das Universum lesen lernen“. Islamische Religiosität im Kontext ästhetischer Darstellungsformen. In: Blaschke, Gerald; Hößl, Stefan (Hrsg.). Islam und Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS. S. 217-237
Fichtner, Sarah & Trần, Hoa Mai. (2019). Handlungs-Spiel-Räume von Kindern in Gemeinschaftsunterkünften. In: Wihstutz, Anne (Hrsg.). (2019). Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Opladen: Barbara Budrich. S. 107-134.
Fischer-Lichte, Erika (2001). Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative. Tübingen: Francke.
Fischer-Lichte, Erika (2005). Zuschauen als Ansteckung. In: Schaub, Mirjam; Suthor, Nicola & Fischer-Lichte, Erika (Hrsg.). Ansteckung. Zur Körperlichkeit eines ästhetischen Prinzips. München: Wilhelm Fink. S. 35-50
Fischer-Lichte, Erika (2012). Performativität. Eine Einführung. Bielefeld: transcript.
Fischer-Lichte, Erika (2014). Ästhetik des Performativen. 9. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Foltys, Julia & Lamprecht, Juliane (2008). Geburt – ein familiales Ereignis? In: Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Foltys, Julia; Fuchs, Martina; Klasen, Sigrid; Lamprecht, Juliane & Tegethoff, Dorothea (Hrsg.). Geburt in Familie, Kliniken und Medien. Eine qualitative Studie. Opladen: Barbara Budrich, S. 19-34

Foucault, Michel (1973). Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Original erschienen 1961 unter dem Titel: Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique.

Foucault, Michel (1976). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Original erschienen 1975 unter dem Titel: Surveiller et punir. La naissance de la prison.

Foucault, Michel (1984). Von der Freundschaft als Lebensweise. Michel Foucault im Gespräch. Berlin: Merve Verlag.

Foucault, Michel (1985). Freiheit und Selbstsorge. Gespräch mit Michel Foucault. In: Becker, Helmut; Fornet-Betancourt, Raoul; Gómez-Muller, Alfred & Wolfstetter, Lother (Hrsg.). Freiheit und Selbstsorge: Interview 1982 und Vorlesung 1984. Frankfurt/Main: Materialis-Verlag. S. 7-28

Foucault, Michel (1986). Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit. Bd. 3. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Original erschienen 1984 unter dem Titel: Histoire de la sexualité. Tome 3. Le souci de soi.

Foucault, Michel (1992). Andere Räume. In: Barck, Karlheinz; Gente, Peter; Paris, Heidi (Hrsg.). Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig: Reclam. S. 34-46

Foucault, Michel (1996). Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio [sic] Trombadori. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Original erschienen 1981 unter dem Titel: Duccio [sic] Trombadori: Colloquio con Foucault.

Foucault, Michel (2019). Die Heterotopien. Der utopische Körper. 4. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Freud, Siegmund (2020). Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Gießen: Psychosozial-Verlag. Erstveröffentlichung 1917.

Friedrichs, Jürgen (2019). Forschungsethik. In: Baur Nina, & Blasius Jörg (Hrsg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 67-75

Fritzsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina & Wagner-Willi, Monika (Hrsg.). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich. S. 131-152

Fröbel, Friedrich (1826). Die Menscherziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau. Nachdruck 2013. Leipzig: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt.

Füllekruss, David & Dirim, İnci (2020). Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.). Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa. S. 68-84

Garfinkel, Harold (1967). Studies in Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
Gebauer, Gunter (2010). Spiel. In: Wulf, Christoph (Hrsg.). Der Mensch und seine Kultur. Hundert Beiträge zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft des menschlichen Lebens. Köln: Anaconda. S. 1038-1048
Gebauer, Gunter & Wulf, Christoph (1998). Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek: Rowohlt.
Geertz, Clifford (1980). Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought. In: The American Scholar. 49/2. S. 165-179
Geier, Thomas & Mecheril, Paul. (2021). Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. In: Stand, Herausforderungen und Perspektiven der Migrationsforschung. Zeitschrift für Migrationsforschung 1/1. Herausgegeben von Julia Becker, Marcel Berlinghoff, Aladin El-Mafaalani, Thomas Groß, Vera Hanewinkel, Ulrike Krause, Johanna Neuhauser, Jochen Oltmer, Jannis Panagiotidis, Andreas Pott, Christoph Rass, Jens Schneider, Helen Schwenken, Laura Stielike, Frank Wolff. S. 171–196
Geimer, Alexander (2013). Diskursive Subjektfiguren und ideologische Fantasie. Zur Möglichkeit einer ‚immanenten Kritik' im Rahmen einer praxeologischen Wissenssoziologie. In: Langer, Phil, C.; Kühner, Angela & Schweder, Panja (Hrsg.). Reflexive Wissensproduktion. Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 99-111
Geimer, Alexander (2019). Subjektnormen in Orientierungsrahmen: Zur (Ir)Relevanz von Authentizitätsforderungen für die künstlerische Praxis. In: Zeitschrift für qualitative Forschung. 20/1. S. 157-174
Gehlen, Arnold (1940). Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Berlin: Junker und Dünnhaupt.
Gesellschaft für deutsche Sprache (2015). Pressemitteilung: GfdS wählt »Flüchtlinge« zum Wort des Jahres 2015. Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache. Abgerufen am 22.04.2023 von https://gfds.de/wort-des-jahres-2015/#
Goel, Urmila (2013). Ein Plädoyer für Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten in der Rassismuskritik. In: Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne (Hrsg.). Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS. S. 79-92
Götte, Petra & Warburg, Wibke (Hrsg.) (2021). Den Dingen auf die Spur kommen. Zur materiellen Kultur in Kindheit und Jugend. Wiesbaden: Springer VS.
Goldmann, Daniel (2019). Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht. In: Forum Qualitative Sozialforschung. 20/3. Art. 26.
Gudjons, Herbert (2020). Pädagogisches Grundwissen. 13. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Hamann, Christof & Kißling, Magdalena (2017). Going native. In: Göttsche, Dirk, Dunker, Axel, Dürbeck, Gabriele. (Hrsg.). Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Stuttgart: J. B. Metzler. S. 149-153

Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies. 14/3. College Park, Marayland/USA: Feminist Studies Inc. S. 575-599

Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle; Hummrich, Merle & Meier, Michael (2016). Einleitung - eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft. In: Hummrich, Merle; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle & Meier, Michael (Hrsg.). Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS. S. 1-9

Heidegger, Martin (1967). Sein und Zeit. 11. unveränderte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Heilig, Christian (2018). Jaques de Vaucansons Ente. Das Imaginäre eines tierischen Homunkulus. In: Bilstein, Johannes/Westphal, Kristin (2018) Tiere – Pädagogisch-anthropologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS. S. 153-165

Helsper, Werner (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.). Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 115-145

Helsper, Werner; Ullrich, Heiner; Stelmaszyk, Bernhard; Höblich, Davina; Graßhoff, Gunther & Jung, Dana (2007). Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hillebrandt, Frank (2014). Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Hoffmann, Stefanie & Rundel, Stefan (2022). Verstehen wir uns schon oder interpretieren wir noch? – Zur Reflexion von Standortgebundenheit(en) in Forschungswerkstätten. In Kondratjuk, Maria; Dörner, Olaf; Tiefel, Sandra & Ohlbrecht, Heike (Hrsg.). Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften. Opladen: Barbara Budrich. S. 369-390

Honneth, Axel (1994). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hoßmann-Büttner, Iris (2018). Willkommensklassen an den allgemeinbildenden Schulen in Berlin: Eigenständige Klassen für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse. In: Zeitschrift für amtliche Statistik Berlin-Brandenburg 3+4. S. 42-46

Howahl, Stephanie; Büning, Christian & Temme Denise (2020). Zur videogestützen Beobachtbarkeit von Gerichtetheit menschlicher Bewegung. Indikatoren für Sinnerleben und Teilhabe im Tanz. In: Corsten, Michael; Pierburg, Melanie; Wolff, Dennis; Hauenschild, Katrin; Schmidt-Thieme, Barbara; Schütte, Ulrike & Zourelidis, Sabrina (Hrsg.). Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz Juventa. S. 93-110

Hüppauf, Bernd & Wulf, Christoph (2006). Bild und Einbildungskraft. München: Wilhelm Fink.

Huizinga, Johan (2004). Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 19. Aufl. Reinbek: Rowohlt. Original erschienen 1938 unter dem Titel: Homo Ludens.

Humboldt, Wilhelm von (1789/1968). Über Religion. In: Leitzmann, Albert (Hrsg.). Wilhelms von Humboldts Werke. Erster Band. Photomechanischer Nachdruck Walter de Gruyter & Co (1968). Berlin: B. Behr's Verlag. S. 45-76

Humboldt, Wilhelm von (1851). Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Breslau. Abgerufen am 22.04.2023 von https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/humboldt_grenzen_1851?p=1

Humboldt, Wilhelm von (1793/2017). Theorie der Bildung des Menschen. In: Wilhelm von Humboldt Schriften zur Bildung. Herausgegeben von Gerhard Lauer. Ditzingen: Reclam.

Hummrich, Merle (2011). Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule. Wiesbaden: Springer VS.

Hummrich, Merle (2015). Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In: Böhme, Jeanette; Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.). Schulkultur. Wiesbaden: Springer. S. 71-93

Hummrich, Merle (2022a). Möglichkeitsräume der Anerkennung. Ethnisierung und Rassifizierung in schulkulturellen Ordnungen. In: Hummrich, Merle; Schwendowius, Dorothee & Terstegen, Saskia (Hrsg.). Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS. S. 173-222

Hummrich, Merle (2022b). Die Hegemonialstruktur der Schule. Ein modernisierungs- und migrationstheoretisches Resümee. In: Hummrich, Merle; Schwendowius, Dorothee & Terstegen, Saskia (Hrsg.). Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS. S. 249-282

Hummrich, Merle; Schwendowius, Dorothee & Terstegen, Saskia (Hrsg.) (2022a). Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS.

Hummrich, Merle; Schwendowius, Dorothee & Terstegen, Saskia (2022b). Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich - Einleitung. In: Dens. (Hrsg.). Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: Springer VS. S. 1-46

IGS Badenstedt (2020). „Sprachlernklassen der IGS Badenstedt“. Badenstedt: Integrierte Gesamtschule Badenstedt. Abgerufen am 22.03.2023 von www.igs-badenstedt.de/jahrgaenge/sprachlernklasse/

Jörissen, Benjamin (2015). Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In: Jörissen, Benjamin & Meyer, Thorsten (Hrsg.). Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer. S. 215-233

Jungk, Sabine & Morrin, Serafina (2020). Und dann sitzt man selber erstmal da und denkt: Will ich jetzt nicht helfen? Herausforderungen und normative Konflikte. In: Gesemann, Frank; Nentwig-Gesemann, Iris; Seide, Alexander Seidel; Walther,

Bastian (Hrsg.). Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 273-286

Kant, Immanuel (1781/1787/2015). Kritik der reinen Vernunft. Vollständige Ausgabe nach der zweiten, hin und wieder verbesserten Auflage 1787. Vermehrt um die Vorrede zur ersten Auflage 1781. In: Ders. Die drei Kritiken. Köln: Anaconda. S. 7-697

Kant, Immanuel (1790/2015). Kritik der Urteilskraft. In: Ders. Die drei Kritiken. Köln: Anaconda. S. 902-1311

Kant, Immanuel (1798/1995). Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. 2. Register zur Werkausgabe 9. Auflage. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankurt/Main: Suhrkamp.

Kant, Immanuel (1803). Über Pädagogik. Herausgegeben von Friedrich Theodor Rink. Königsberg: Friedrich Nicolovius. Abgerufen am 22.04.2023 von https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/kant_paedagogik_1803

Karakayali, Juliane; Groß, Sophie; Heller, Mareike & Kahveci, Çağri (2020). Kulturalisierung statt Curriculum? Natio-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen im Kontext von Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.). Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa. S. 107-123

Karakayali, Juliane & Heller, Mareike (2021). Neue Routinen, veränderte Handlungsorientierungen? Handlungsorientierungen von Lehrkräften im Kontext der Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen. In: Blättel-Mink, Birgit (Hrsg.). Gesellschaft unter Spannung: Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020. Abgerufen am 22.04.2023 von https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2020

Karakayali, Juliane & zur Nieden, Birgit (2018). „Es ist eine Art Schutzraum auch." Institutionelle Segregation und ihre Legitimierung im Kontext von Willkommensklassen. In: Von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike & Massumi, Mona (Hrsg.). Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz Juventa. S. 292-307

Kessler, Benedikt (2015). Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.

Klass, Tobias & Kokemohr, Rainer (1998). ‚Man muß noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können' - Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluß an Nietzsches ‚Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen'. In: Niemeyer, Christian; Drerup, Heiner; Oelkers, Jürgen & von Pogrell, Lorenz (Hrsg.). Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 280-324

Klepacki, Leopold (2004). Schultheater. Theorie und Praxis. Münster: Waxmann

Klepacki, Leopold (2009). Das Mittelalter. Schönheit im dunklen Labyrinth der Welt. In: Zirfas, Jörg; Klepacki, Leopold; Bilstein, Johannes & Liebau, Eckart. Geschichte der ästhetischen Bildung: Antike und Mittelalter. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 171-185

Klepacki, Leopold & Zirfas, Jörg (2013). Theatrale Didaktik. Weinheim: Beltz Juventa.

Klepacki, Tanja (2016). Bildungsprozesse im Schultheater. Eine ethnographische Studie. Münster: Waxmann.

Kochanova, Anna & Kellermann, Ingrid (2022). „Das ist ein Buch? – Nein, SE-US!“ Spielen, Erzählen, Imaginieren in Willkommensklassen. In: Jahrbuch für allgemeine Didaktik 2021. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 15-33

Kokemohr, Rainer (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.). Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript. S. 13-68

Koller, Hans-Christoph (2018). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Krumwiede-Steiner, Franziska; Schneider, Jost. & Zielonka, Jasmin (2017). Flüchtlingsklassen unterrichten – Sekundarstufe: Hintergrundwissen, Organisationshilfen und Arbeitsmaterialien. Hamburg: Persen Verlag.

Kubinaut (o.J.). Refugees in Arts & Education. Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung. Projekte von und mit Kindern und Jugendlichen in Berlin. Abgerufen am 22.04.2023 von https://www.kubinaut.de/media/events/refugees_ausstellung.pdf

Kunstlabor Theater (o.J.). Theaterarbeit mit geflüchteten Kindern: Wie das Deutschlernen unterstützt wird. Hamburg: BürgerStiftung. Abgerufen am 22.03.2023 von https://kunstlabore.de/10168-2.html

Lacan, Jacques (1991). Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. Bericht für den 16. Internationalen Kongreß für Psychoanalyse in Zürich am 17. Juli 1949. In: Ders.: Schriften I. Weinheim/Berlin: Quadriga. S. 61-70. Original erschienen 1949 unter dem Titel: Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, telle qu’elle nous est révélée, dans l’expérience psychanalytique

Latour, Bruno (1995). Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Berlin: Akademie Verlag. Original erschienen 1991 unter dem Titel: Nous n'avons jamais été modernes.

Lavagno, Christian (2012). Jenseits der Ordnung. Versuch einer philosophischen Ataxiologie. Bielefeld: transcript.

Leser, Irene (2020). Ich sehe was, was Du nicht siehst. Zu den Herangehensweisen und Erträgen der Videoanalyse mittels Phänomenologie und Dokumentarischer Methode. In: Corsten, Michael; Pierburg, Melanie; Wolff, Dennis; Hauenschild, Katrin; Schmidt-Thieme, Barbara; Schütte, Ulrike & Zourelidis, Sabrina (Hrsg.). Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz Juventa. S. 288-300

Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold & Zirfas, Jörg (2009). Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim: Juventa.

Liebel, Manfred (2019). Vorwort. In: Wihstutz, Anne (Hrsg.). Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Opladen: Barbara Budrich. S. 5-7

Löw, Martina (2001). Raumsoziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Löw, Martina & Sturm, Gabriele (2019). Raumsoziologie. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In: Kessel, Fabian & Reutlinger, Christian (Hrsg.). Handbuch Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 4-21

Löw, Martina; Sayman, Volkan; Schwerer Jona & Wolf, Hannah (Hrsg.) (2021). Am Ende der Globalisierung. Über die Refiguration von Räumen. Bielefeld: transcript.

Lochner, Barbara (2017). „Kevin kann einfach auch nicht Paul heißen" – Methodologische Überlegungen zur Anonymisierung von Namen. Zeitschrift für Qualitative Forschung. 18/22. S. 283-296

Mannheim, Karl (1964). Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand.

Mannheim, Karl (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Grießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache & Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Mattig, Ruprecht (2019). Wilhelm von Humboldt als Ethnograph. Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung. Weinheim: Betz Juventa.

Mauss, Marcel (2016). Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Original erschienen 1925 unter dem Titel: Essai sur le don.

Mead, George Herbert (1934). Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Herausgegeben von Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago.

Mecheril, Paul (2012). Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen) (Hrsg.). Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft/Reflexion einer Arbeitstagung-2011. Berlin/Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen. S. 26-35

Mecheril, Paul (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Ders. (Hrsg.). Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 8-30

Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (2010). Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne & Romaner, Elisabeth (2016). Migrationsforschung als (Herrschafts-)Kritik. In: Geier, Thomas & Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.). Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 17-41

Medrow, Laura (2021). Flow und Imaginative Bildung. Kunstpädagogische Perspektiven zur Künstlerischen Forschung. Bielefeld: transcript.
Meulemann, Heiner (2006). Soziologie von Anfang an. Eine Einführung in Themen, Ergebnisse und Literatur. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
Meyer-Drawe, Käte (2015). Lernen und Bildung als Erfahrung: zur Rolle der Herkunft in Subjektivationsvollzügen. In: Christof, Eveline & Ribolits, Erich (Hrsg.). Bildung und Macht: eine kritische Bestandsaufnahme. S. 115-132
Morrin, Serafina (2018). Implizites Kultur- und Sprachwissen. Hervorbringen von Transritualität und mimetische Aneignung von Sprache in einer Berliner Willkommensklasse. Berlin: Logos Verlag.
Morrin, Serafina (2020). Lernen in Willkommensklassen. Umgang mit Differenz und mimetische Zugänge zu Sprachwissen. In: Skorsetz, Nina; Bonanati, Marina; Kucharz, Diemut (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS. S. 211-215
Morrin, Serafina (2021a). Echte Schokolade und eingebildete Roller – Praktiken des Gabentausches im pädagogischen Setting Willkommensklasse. In: Götte, Petra & Warburg, Wibke (Hrsg.). Den Dingen auf die Spur kommen. Zur materiellen Kultur in Kindheit und Jugend. Wiesbaden: Springer VS. S. 265-278.
Morrin, Serafina (2021b). Paradoxien in Sprachlernklassen. In: Binder, Ulrich & Krönig, Franz Kasper. (Hrsg.). Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. S. 132-145
Morrin, Serafina (2022a). Play Practices of the Imagination – Reconstruction of a Magic Trick. In: Martens, Matthias; Asbrand, Barbara; Buchborn, Thade & Menthe, Jürgen (Hrsg.). Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer VS. S. 311-325
Morrin, Serafina (2022b). Aesthetic Resonance as Peacebuilding in Applied Theatre with Newly Immigrant Children in Germany. In: Educating for Peace through Theatrical Arts: Global Perspectives on Peacebuilding. New York: Routledge. S. 27-40
Nentwig-Gesemann, Iris (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 295- 323
Nohl, Arnd-Michael (2011). Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Nohl, Arnd-Michael (2013). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 271-293
Nohl, Arnd-Michael (2018). Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In: Tervooren, Anja & Kreitz, Robert. Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. S. 37-53

Paetow, Kai (2004). Organisationsidentität. Eine systemtheoretische Analyse der Konstruktion von Identität in der Organisation und ihrer internen wie externen Kommunikation. Abgerufen am 22.04.23 von https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/896/1/Dissertation.pdf

Panofsky, Erwin (1997). Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance. Köln: DuMont.

Peukert, Helmut (2015). Über die Zukunft von Bildung. In: John, Ottmar & Mette, Norbert (Hrsg.). Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn: Schöningh. S. 319-334

Piaget, Jean (1969). Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Ernst Klett. Original erschienen 1945 unter dem Titel: La Formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve image et représentation.

Piaget, Jean (1974). Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart: Klett. Übersetzung: Johann-Ulrich Sandberger, Christiane Thirion und Hanne-Lore Wunberg. Original erschienen 1937 unter dem Titel: La construction du réel chez l'enfant.

Piaget, Jean (2015). Psychologie der Intelligenz. In: Kohler, Richard (Hrsg.). Schlüsseltexte in 6 Bänden. Band 4. Überarbeitet von Richard Kohler. Stuttgart: Klett-Cotta. Original erschienen 1947/1949 unter dem Titel La psychologie de l_intellegence.

Pinkert, Ute (2008). Einleitung. In: Ders. (Hrsg.). Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Milow: Schibri-Verlag. S. 7-13

Plessner, Helmuth (1965). Die Stufen des Organischen und der Mensch. 2. erweiterte Auflage. Berlin: de Gruyter. Erstveröffentlichung 1928.

Ploder, Andrea (2013). Widerstände sichtbar machen. Zum Potenzial einer performativen Methodologie für kritische Migrationsforschung. In: Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus & Arens, Susanne (Hrsg.). Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS. S. 141-156

Plöger, Simone (2020). „Deutsch lernen unter erschwerten Bedingungen". Universität Hamburg. Abgerufen am 22.04.2023 von www.uni-hamburg.de/newsroom/im-fokus/2020/0504-ew-forschung-corona.html

Pöppel, Ernst (2000). Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt. In: Maar, Christa; Obrist, Hans Ulrich & Pöppel, Ernst. (Hrsg.). Weltwissen – Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild. Köln: DuMont. S. 21-39

Pratt, Mary Louise (1992). Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation. London: New York.

Przyborski, Aglaja (2004). Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Rabenstein, Kerstin (2018). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: Tervooren, Anja & Kreitz, Robert (Hrsg.). Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 15-36

Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine; Ricken, Norbert & Idel, Till-Sebastian (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 59/5. S. 668-690

Reckwitz, Andreas (2000). Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Ort: Weilerswist: Velbrück.

Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie. 32/4. S. 282-301

Reckwitz, Andreas (2015). Sinne und Praktiken. Die sinnliche Organisation des Sozialen. In: Göbel, Hanna Katharina & Prinz, Sophia (Hrsg.). Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur. Bielefeld: transcript. S. 441-456

Reckwitz, Andreas (2016). Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript.

Reich, Kersten (2009). Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus. Bd. 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. 2. Auflage. Abgerufen am 22.04.2023 von http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band1/reich_ordnung_band_1.pdf

Reinhardt, Anna Cornelia & Becker, Birgit. (2022). Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik. 68/Beiheft. S. 115-129

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2020). Welche Forschung braucht die Kulturelle Bildung? - Eine dem Gegenstand angemessene. In: Pürgstaller, Esther; Konietzko, Sebastian & Neuber, Nils (Hrsg.). Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 157-168

Rittelmeyer, Christian (2016). Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie. Weinheim: Beltz Juventa.

Rosa, Hartmut (2020). Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. 12. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2021). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen. 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Rose, Nadine (2012). Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcipt.

Rose, Nadine (2016). Differenz(en) aufrufen. Oder: wie ‚Migrationsandere' in der Schule erscheinen. In: Geier, Thomas; Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.). Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 97-114

Said, Edward (1978). Orientalism. New York: Pantheon Books.

Scheler, Max (1947). Die Stellung des Menschen im Kosmos. München: Nymphenburger Verlagshandlung. Erstveröffentlichung 1928.

Scherr, Albert (2019). Flüchtlingsheim. In: Hasse, Jürgen & Schreiber, Verena (Hrsg.). Räume der Kindheit. Ein Glossar. Bielefeld: transcript. S. 58-63

Schiller, Friedrich (1784/2019). Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet. Vorgelesen bei einer öffentlichen Sitzung der kurfürstlichen deutschen Gesellschaft

zu Mannheim im Jahr 1874. Abgerufen am 22.03.2023 von https://www.projekt-gutenberg.org/schiller/anstalt/anstalt.html
Schiller, Friedrich (1795/2016). Über die ästhetische Erziehung des Menschen (Neuausgabe). Berlin: Hofenberg.
Schön, Barbara (2022). Unterstützung für neu zugewanderte und geflüchtete Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Kölner Schulen, Notunterkünften und im Sprachtandem Professionalisierung von Lehramtsstudierenden am Kölner Beispiel PROMPT! In: Habicher, Alexandra; Schratz, Michael & Wagenitz, Axel (Hrsg.). Zukunft Schule. Theoretische Ansätze und Praxisbeispiele zu neuen Lernwelten und Trends in der schulischen Bildung. Münster: Waxmann. S. 66-83
Schwarte, Ludger (2006). Intuition und Imagination. Wie wir etwas sehen, das nicht da ist. In: Bernd Hüppauf, Bernd & Wulf, Christoph (Hrsg.). Bild und Einbildungskraft. München: Wilhelm Fink. S. 92-107
Scott, Penelope, & Trang Le, Thi Hyuyen (2019). „It's child's play – or is it?“ Play, conflicts and relationship networks among children in a reception centre. In: Wihstutz, Anne (Hrsg.). Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Opladen: Barbara Budrich. S. 135-161
Seel, Martin (2015). Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs. In: Hemken, Kai-Uwe (Hrsg.) (in Zusammenarbeit mit Ute Famulla, Simon Großpietsch und Linda-Josephine Knop). Kritische Szenografie. Die Kunstausstellung im 21. Jahrhundert. Bielefeld: transcript. S. 125-138
Seel, Martin (2019). Ästhetik des Erscheinens. 9. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Sen BJF (2018). Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.
Soufi Siavash, Mariam (2011). Wer ist „wir“? Theaterarbeit in der interkulturellen Gesellschaft. In: Schneider, Werner. Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis. Bielefeld: transcript. S. 83-90
Spivak, Gayatri Chakravorty (1990). Strategy, Identity, Writing. In: Harasym, Sarah (Hrsg.). The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues. New York: Routledge.
Spivak, Gayatri Chakravorty (2004). Righting wrongs. The South Atlantic Quarterly. Durham N. C.: Duke University Press. 103/2-3. S. 523-581
Spivak, Gayatri Chakravorty (2008). Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation. Wien: Turia + Kant. Original erschienen 1985 unter dem Titel: Can the Subaltern Speak?
Staatliche Ballett- und Artistikschule Berlin (2022a). Staatliche Artistenschule. Schulform. Abgerufen am 22.04.2023 von http://artistenschule-berlin.de/allgemeinbildung/schulform/
Staatliche Ballett- und Artistikschule Berlin (2022b). Staatliche Ballettschule. Schulform. Abgerufen am 22.03.2023 von http://ballettschule-berlin.de/allgemeinbildung/schulform/

Staatstheater Nürnberg (o. J.). Solidarität mit der Ukraine. Vielfältige Angebote für Geflüchtete – Staatstheater Nürnberg bietet Raum für künstlerische Projekte und Partizipation. Abgerufen am 22.04.2023 von https://staatstheater-nuernberg.de/content/solidaritaet-mit-der-ukraine

Steigemann, Anna & Misselwitz, Philipp (2021). Global-lokaler Alltag unter Bedingungen von Refiguratin. Polykontexturales Homemaking in Berliner Unterkünften für geflüchtete Menschen. In: Löw, Martina; Sayman, Volkan; Schwerer Jona & Wolf, Hannah (Hrsg.). Am Ende der Globalisierung. Über die Refiguration von Räumen. Bielefeld: transcript. S. 387-413

Stenger, Ursula (2014). Spiel. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 257-274

Stiftung Haus der kleinen Forscher (o.J.). Projektbericht. Spielerisch Deutsch lernen mit Theater- und Kunstpädagogik. Zuletzt abgerufen am 22.04.2023 von https://integration.haus-der-kleinen-forscher.de/themen/ankommen/deutsch-lernen-mit-theater-und-kunstpaedagogik

Sting, Wolfgang (2018). Theater. In: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S. 417-420

Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika. (2015). ‚Leistungsdifferenzen' im Unterrichtsmilieu einer in-klusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung. 16/2. S. 231-248

SVR (2021). Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin: Sachverständigenrat für Integration und Migration.

Tenorth, Heinz-Elmar (2013). Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit. Ein Essay. Abgerufen am 22.04.2023 von https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/146201/bildung-zwischen-ideal-und-wirklichkeit/

Tervooren, Anja & Kreitz, Robert (2018). Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich.

Tomasello, Michael (2020). Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp. Original erschienen 2019 unter dem Titel Becoming human. A Theory of Ontogeny.

Turner, Victor (1967). The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual. Ithaca: Cornell University Press.

Turner, Victor (1989). Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des Menschlichen Spiels. Frankfurt/Main: Campus Verlag. Original erschienen 1982 unter dem Titel: From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play.

Turner, Victor (2005). Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Neuauflage. Original erschienen 1969 unter dem Titel: The Ritual Process. Structure and Anti-Structure.

UNESCO (o. J.). Global Citizenship Education. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. Abgerufen am 22.04.2023 von https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education

Vitsou, Magda; Papadopoulou, Maria & Gana, Eleni (2020). Getting Them Back to Class: A Project to Engage Refugee Children in School Using Drama Pedagogy. In: Scenario. Journal for Performative Teaching, Learning, Research. XIV/2. S. 42-59

Wagner-Willi, Monika (2013). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 133-155

Waldenfels, Bernhard (2010). Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2020). Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I. 8. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Weiß, Gabriele (2020). Spiel. In: Weiß, Gabriele & Zirfas, Jörg (Hrsg.). Handbuch der Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS. S. 77-88

Weißhaupt, Mark & Campana, Sabine (2014). Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus; Weißhaupt, Mark (Hrsg.). Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 43-63

Wihstutz, Anne (2019). Das Forschungsprojekt und sein Design. In: Ders. (Hrsg.). Zwischen Sandkasten und Abschiebung. Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete. Opladen: Barbara Budrich. S. 25-44

Wimmer, Michael (1996). Die Gabe der Bildung. Überlegungen zum Verhältnis von Singularität und Gerechtigkeit im Bildungsgedanken. In: Maschelein, Jan & Wimmer, Michael. Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. St. Augustin/Leuven: Academia Verlag. S. 127-162

Wimmer, Michael (2017). Die Performative Kraft von Paradoxien. In: Thomson, Christiane; Schenk, Sabrina (Hrsg.). Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 345-369

Wischmann, Anke (2016). The absence of 'race' in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory, Race Ethnicity and Education. In: Race Ethnicity and Education 21/4. Routledge Taylor & Friends Group. S. 471-485

Wulf, Christoph (2005). Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript.

Wulf, Christoph (2009). Anthropologie. Geschichte Kultur Philosophie. Köln: Anaconda.

Wulf, Christoph (2011). Die Unhintergehbarkeit der Gewalt. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie 20/1.

Wulf, Christoph (2014a). Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Kultur. Bielefeld: transcript.

Wulf, Christoph (2014b). Transkulturalität. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 77-90

Wulf, Christoph (2014c). Sinne. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 103-106

Wulf, Christoph (2017). Rituale. In: Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietzge, Maud & Wulf, Christoph (Hrsg.). Handbuch Schweigendes Wissen Weinheim: Beltz Juventa. S. 639-646

Wulf, Christoph (2018). Bildung durch ästhetische Figurationen in Literatur und Fremdsprache. Imagination, Mimesis, Imaginäres. In: Mattig, Ruprecht; Mathias, Miriam & Zehbe, Klaus (Hrsg.). Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit. Bielefeld: transcript. S. 125-137

Wulf, Christoph (2019). Beheimatung und Alteritätserfahrung durch Immaterielles Kulturelles Erbe. In: Althans, Birgit; Daryan, Niko; Sorgo, Gabriele & Zirfas, Jörg (Hrsg.). Flucht und Heimat. Weinheim: Beltz Juventa. S. 95-109

Wulf, Christoph (2020). Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim: Beltz Juventa.

Wulf, Christoph (2021a). Global Citizenship Education. Bildung zu einer planetarischen Weltgemeinschaft im Anthropozän. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97. S. 464-480

Wulf, Christoph (2021b). Emotion and imagination: Perspectives in educational anthropology. International Journal of African Studies. 1(1). Boston: University African Studies Center. S. 45-53

Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Audehm, Kathrin; Bausch, Constanze; Göhlich, Michael; Sting, Stephan; Tervooren, Anja; Wagner-Willi, Monika & Zirfas, Jörg (2001). Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich.

Wulf, Christoph; Blaschke, Gerald; Kellermann, Ingrid & Lamprecht, Juliane (2012). „C'est épiusant, l'Europe" – L'integration européene entre illusion et practique. In: Delory-Momberger, Christiane; Gebauer, Gunter; Kruger-Potratz, Marianne; Montandon, Christiane; Wulf, Christoph (Hrsg.). La citoyenneté européenne: 11 Désirs d'Europe. Regards des marges. Paris: L'Harmattan. S. 51- 67

Wulf, Christoph; Göhlich, Michael & Zirfas Jörg (2001). Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen. In: Dens. (Hrsg.). Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim: Beltz Juventa. S. 9-24

Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2005). Bild, Wahrnehmung und Phantasie. Performative Zusammenhänge. In: Dens. (Hrsg.). Ikonologie des Performativen. München: Wilhelm Fink. S. 7-32

Wulf, Christoph & Zirfas Jörg (Hrsg.) (2007). Pädagogik des Performativen. Theorien. Methoden. Perspektiven. Weinheim: Beltz. S. 7-40

Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2014). Theorie. In: Dens. (Hrsg.). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 29-42

Zettl, Evamaria (2019). Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel. Wiesbaden: Springer VS.

Zirfas, Jörg (2002). Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik. In: Wigger, Lothar (Hrsg.). Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft 1. Opladen: Leske + Budrich. S. 63-72

Zirfas, Jörg (2004). Kontemplation – Spiel – Phantasie. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. In: Mattenklott, Gundel & Rora, Constanza (Hrsg.). Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und Empirische Forschung. Weinheim: Juventa. S. 77-97

Zirfas, Jörg (2009). Schönheit als Vermittlung. Platons Konzept einer Ästhetischen Bildung als Theorie und Praxis der Erinnerung. In: Zirfas, Jörg; Klepacki, Leopold; Bilstein, Johannes & Liebau Eckart (Hrsg.). Geschichte der ästhetischen Bildung. Antike und Mittelalter. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 59-87

Zirfas, Jörg (2014a). Sapere Aude oder Der Geschmack am ästhetischen Spiel. Immanuel Kants Perspektiven einer ästhetischen Aufklärung. In: Zirfas, Jörg; Klepacki, Leopold, Lohwasser, Diana (Hrsg.). Geschichte der Ästhetischen Bildung. Aufklärung. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 171-196

Zirfas, Jörg (2014b). Struktur und Ereignis. Schule als performativer Handlungsraum. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.). Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS. S. 189-203

Zirfas, Jörg (2018). Ästhetische Erfahrung. In: Gödde, Günter & Zirfas, Jörg (Hrsg.). Kritische Lebenskunst. Analysen – Orientierungen – Strategien. Stuttgart: Metzler. S. 134-142

Zirfas, Jörg & Burghardt, Daniel (2015). Ästhetische Anthropologie. Ein erziehungswissenschaftlicher Problemaufriss. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 18/1. S. 27-49

Zirfas, Jörg & Jörissen, Benjamin (2007). Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Abbildungsverzeichnis

Kapitel 6.1.5.1 Falldarstellung

Kapitel 6.1.6.1 Falldarstellung

Tabellenverzeichnis

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 12

Die Studie nähert sich dem Thema Migration – oder konkreter: dem gemeinsamen Zusammenleben, der Deutung fremder Welten und der Erschließung von Sinn – aus einer ästhetisch-theatralen Perspektive. Wie werden in theaterpädagogischen Settings mit Kindern im Kontext von Flucht und Migration soziale Ordnungen gestaltet? Die Autorin erarbeitet im Rahmen einer Videografie ein Analyseverfahren, das es ermöglicht, der Eigenart ästhetisch-theatraler Spielsituationen gerecht zu werden. Die Ergebnisse zeigen, in welcher Weise die Vorstellungskraft mit dem Hervorbringen sozialer Ordnungen verknüpft ist.

Die Autorin:
Dr. Serafina Morrin, wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

ISBN 978-3-8474-3000-1



www.budrich.de

Titelbildnachweis: Foto: Serafina Morrin